



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DE ARTE SOBRE ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS

FLOIDA MOURA ROCHA CARLESSO BATISTA

MARÍLIA, SP
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DE ARTE SOBRE ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS

Dissertação apresentada por FLÓIDA MOURA ROCHA CARLESSO BATISTA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Jáima Pinheiro de Oliveira

MARÍLIA, SP
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B333c Batista, Flóida Moura Rocha Carlesso
Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos. / Flóida Moura Rocha Carlesso Batista. – 2015.
123 f. il.; 30 cm.

Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília - SP, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Formação de Professores. 2. Arte.3. Educação inclusiva. 4. Estudantes surdos. I.Oliveira, Jáima Pinheiro de, Orient. II. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD: 371.9 - Ed. 22

Biblioteca Câmpus Medianeira
Marci Lucia Nicodem Fischborn 9/1219

FLÓIDA MOURA ROCHA CARLESSO BATISTA

**CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DE ARTE SOBRE ASPECTOS DE
SUA FORMAÇÃO PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira (Orientadora) – UNESP – Marília/SP

Prof. Dr. Eduardo José Manzini (Titular Interno) – UNESP – Marília/SP

Profª Drª Maria Fernanda Bagarollo (Titular Externo) – UNICENTRO – Guarapuava/PR

Profª Drª Cibele Krause-Lemke (Suplente Externa) – UNICENTRO – Guarapuava/PR

Profª Drª Débora Deliberato (Suplente Interna) – UNESP – Marília – SP

Marília, São Paulo, 05 de março de 2015.

A minha família, esposo e filhos, pelo carinho da compreensão e pelo apoio irrestrito.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, por me conceder saúde, força de vontade e alegria de estudar.

Aos meus familiares – esposo e filhos – por sempre me apoiarem e me impulsionarem à conquista do objetivo.

À Professora Doutora Jáima Pinheiro de Oliveira, orientadora, pelas pacientes orientações, pela dedicação à causa que elegi como pesquisa e por me atender nos momentos mais cruciais de minhas dúvidas e questionamentos.

À Professora Doutora Débora Deliberato pelas orientações ao início do curso e pelos valiosos encaminhamentos.

À banca de qualificação pelos encaminhamentos, sugestões, orientações e atenção a meu trabalho.

À UTFPR, Campus Medianeira, que, junto à UNESP, campus Marília, oportunizou, por meio do MINTER, esta bela possibilidade de nos aperfeiçoarmos com qualidade de ensino, de que tanto nossa Educação necessita.

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
1.1. A formação do professor na contemporaneidade	16
1.2. A formação do professor em tempos de inclusão	20
1.3. Ainda sobre a educação inclusiva	29
2. A DOCÊNCIA DE ARTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO	33
2.1 As práticas educacionais e os surdos	33
2.1.1 A realidade linguística em sala de aula.	36
2.2 O professor de arte e os processos de ensino e de aprendizagem	42
2.3 Aspectos da formação do professor e do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo no ensino regular	46
3. MÉTODO	55
3.1. Caracterização da pesquisa	55
3.2. Participantes e local	56
3.3. Coleta e análise de dados	57
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1. Interpretação da Categoria 1: formação inicial e continuada como suporte para a prática na educação inclusiva	60
4.1.1. Algumas transcrições ilustrativas da Categoria 1 e análises teóricas	61
4.2. Interpretação da Categoria 2: apoios para trabalhar em sala de aula	72
4.2.1. Algumas transcrições ilustrativas da Categoria 2 e análises teóricas	73
4.3. Interpretação da Categoria 3: disciplina de arte e a participação dos alunos surdos	80
4.3.1. Algumas transcrições ilustrativas da Categoria 3 e análises teóricas	81
CONCLUSÕES	104
REFERÊNCIAS	108

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	118
APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista.....	119

LISTA DE SIGLAS

UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CFE	Conselho Federal de Educação
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
SIR	Sala de Integração e Recursos
LA	Laboratórios de Aprendizagem
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
AMOA	Associação Medianeirense de Otimização da Aprendizagem
AMESFI	Associação Medianeirense de Surdos e Fissurados
SEESP	Secretaria de Educação Especial

LISTA DE TABELAS

Tabela1: Formação inicial e continuada como suporte para a prática na Educação	
Inclusiva	60
Tabela 2: Apoios para trabalhar em sala de aula.....	72
Tabela 3: Disciplina de Arte e a participação dos alunos surdos’	80

BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso. **Concepções do Professor de Arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos.** (122 f.). Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília/SP. Orientadora: Professora Doutora Jáima Pinheiro de Oliveira UNESP-Campus Marília, 2014.

RESUMO

A formação de profissionais deve considerar que o ser humano, inserido nos processos educacionais é primordialmente pessoa, sujeito da elaboração do próprio conhecimento. A educação inclusiva, que moveu a presente pesquisa, muito embora seja uma tarefa complexa, não pode ser concebida como um desafio, mas como um dentre tantos desafios no mundo da Educação. Sob essa ótica, esta pesquisa teve como objetivo investigar aspectos das formações inicial e continuada do professor de arte para atuar na educação do aluno surdo. Para tanto, foram convidadas oito professoras que atuavam com a disciplina de Arte no ensino público estadual e que possuíam em suas salas de aula, alunos surdos. Essas professoras foram entrevistadas, com o apoio de um roteiro semiestruturado. Em seguida, essas entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas por meio de seu conteúdo, estabelecendo-se categorias temáticas que pudessem responder ao objetivo desse estudo. Essa análise culminou em três categorias temáticas, a saber: formação inicial e continuada como suporte para a prática na educação inclusiva; apoios para trabalhar em sala de aula; e disciplina de arte e a participação dos alunos surdos. Os resultados indicaram que, sob a ótica da inclusão do surdo na escola, é preciso que o professor avalie para decidir, criteriosamente, que recursos e serviços ele pode e deve utilizar para respaldar os processos de ensino. A primeira categoria mostrou que as formações inicial e continuada do professor, amparadas pelo foco da inclusão, precisam ser acrescidas de estudos e pesquisas que encaminhem o professor a simplificar o trato com o aluno surdo, oportunizando-o aos novos conhecimentos; a segunda categoria, a respeito dos apoios para trabalhar com o aluno surdo, indica que, embora as professoras entrevistadas apontem que que têm domínio dos processos em sala de aula, muitas situações dessa relação ensino-aprendizagem ainda as desestabilizam; a terceira categoria, sobre a relação do aluno surdo com a disciplina de arte, da mesma forma que a segunda categoria, faz pensar que há inúmeras inquietações e obstáculos a serem superados nesse processo de inclusão. A simplicidade dos serviços oferecidos para a inclusão pode ser percebida no trato diário no interior da escola, com as questões conceituais e operacionais, uma vez que simplicidade ajuda o professor a perceber melhor suas práticas e assim, aperfeiçoar-se nelas. A análise das categorias também indica que se ainda não é possível encontrar a escola inclusiva por todos os lados, em todas as classes sociais e em todos os pontos do país, é preciso começar a construir os caminhos para que se possa chegar a todos. Sob este aspecto, pensar o que é um ambiente educativo para a formalização das aprendizagens é um grande início.

Palavras-chave: Formação de professores. Arte. Educação Inclusiva. Estudantes surdos.

BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso. **Conceptions of Art Teachers on their training aspects to work with deaf students.** (122 f.). Work of Master in Education – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Orient.: Teacher Jáima Pinheiro de Oliveira, Marília-SP, 2015.

ABSTRACT

Professionals training should consider that the human being, inserted in educational processes, is firstly a person, the subject of his own construction. Inclusive education, which motivated this research, although it is a complex task, cannot be conceived as an obstacle, but as one of many challenges in the world of Education. Under this view, this study aimed to investigate the educational and continuing training of Art teachers to work in the education of deaf students. Therefore, eight teachers who teach the Art matter in state public schools and have deaf students in their classrooms were invited. These teachers were interviewed, through a semi-structured script. Next, the interviews were transcribed and were analyzed through its content, establishing themes that could answer the purpose of this study. The results were discussed based on the theoretical foundations researched on the subject. This analysis resulted in three themes, namely: initial and continuing training as a support for the practice in inclusive education; support for working in the classroom; and the art matter and the participation of deaf students. The results showed that from the perspective of inclusion of the deaf in school, it is necessary the teacher to think carefully to decide what resources and services can and should be used to support the teaching processes. The simplicity of the services offered for inclusion can be noticed in daily intercourse within the school, with the conceptual and operational issues, as simplicity helps teachers better understand their practices and thus improve them. The analysis of categories also indicates that if it is not yet possible to find the inclusive school everywhere, in all social groups and in all parts of the country, it is necessary to start building ways so it can reach all of them. In this regard, thinking what a learning environment for the formalization of learning is a great way to start. The first category shows that initial and continuing teacher training, supported by the focus of inclusion, need to be added to studies and research which lead the teacher to simplify dealing with the deaf student, providing opportunities for new knowledge; the second category, concerning support to work with the deaf student, indicates that although the interviewed teachers show that everything is under control, many situations still make them uneasy; the third category, on the relation of deaf students with the art matter, just as the second category, suggests that there are numerous concerns and obstacles to be overcome in this process of inclusion.

Keywords: Teacher Training. Arts. Inclusive Education. Deaf Student.

INTRODUÇÃO

A motivação que impulsiona esta pesquisa se localiza na própria trajetória da professora pesquisadora deste trabalho. A experiência da pesquisadora com a Arte iniciou-se aos 10 anos de idade, quando frequentava as aulas de piano, aulas práticas e teóricas. Após o curso ginásial, hoje chamado de ensino fundamental, frequentou a Escola Normal almejando a carreira de professora. Para o curso superior escolheu a Faculdade de Educação Musical e mais tarde a Formação em Educação Artística – Licenciatura plena. O curso foi importante, pois as atividades eram voltadas especificamente para as Artes: Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança.

Essas áreas artísticas influenciaram e contribuíram muito para a atuação inicial como professora, pois a Faculdade objetivava a Formação de Professores para a atuação na disciplina de Educação Artística na qual a prática pedagógica deveria propiciar a aprendizagem desempenhando o seu papel na criatividade, uma aprendizagem que significasse sensibilidade e porque não dizer na contextualização como forma de vivências práticas e teóricas das Artes.

São percursos que envolvem anos de experiência no ensino de arte em diversos níveis, especialmente no Ensino Fundamental e Médio em todas as séries. Olhando para a própria formação e atuação docente, a pesquisadora é compelida a buscar dados que configurem significância ao próprio trabalho de pesquisa, indo ao encontro, para tanto, de professores/as sujeitos pares no fazer docência em arte, a respeito dos percursos de formação deles/as até chegarem à sala de aula, especialmente ao chegarem a ambientes educativos de inclusão. Sob o recorte desta pesquisa, aquilo que na sua formação inicial e continuada se volta ao/a aluno/a portador de deficiência auditiva. Optou-se pelo estudo sobre a inclusão do surdo na aula de Arte, porque há uma incidência crescente de matriculados nessa condição em muitas escolas públicas.

Ponto decisivo para definir a rota da pesquisa que gerou esta dissertação foram as experiências da pesquisadora com a inclusão – e com a falta dela – durante muitos anos de atuação no ensino de arte.

Não há meio de passar indiferente pelo fato de que os alunos com deficiência

constituem uma grande preocupação para os educadores que se propõem à inclusão, mas se sabe que boa parte dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

Ante a este cenário é premente o desencadeamento de ações que partam das políticas de governo para garantir não somente direitos de igualdade e sucesso, como também o estabelecimento de uma nova mentalidade social que assuma a autoria desta história, incluindo os/as professores/as neste processo como atores e autores, trabalhando juntos pela superação das contradições tão presentes na educação contemporânea.

Os cenários de formação de professores frente a um ensino dicotomizado em ‘regular’ e ‘especial’ definem universos diferentes no seio das escolas e das universidades, mormente naquelas que abrigam cursos de formação de professores. Essa divisão que perpetua a ideia de ensino para alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiências que não estão ao alcance dos/as professores/as ditos ‘regulares’.

Ramos (2008) preconizou que é possível refazer a educação escolar com base em novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais, mas por anos tornarmos inesquecíveis nesse processo. É preciso fazer a diferença e, para isso, faz-se importante lembrar que, no caráter humano que nos é peculiar e nos distingue, demanda-se vivificar o ato da humanização, enquanto se concebe os outros seres humanos não diferentes, não especiais, não superiores e não inferiores.

Quando se faz referência à formação continuada do/a professor/a incluindo nessa formação os contextos de inclusão, é importante lembrar que não basta capacitação docente, mas também a capacitação de toda a equipe escolar, da merendeira ao gestor, uma vez que o portador de necessidades diferenciadas não circula somente no espaço físico da sala de aula, mas na escola como um todo.

Da mesma forma que o professor tem a função de ser o mediador entre o conhecimento e o/a aluno/a portador ou não de necessidade, todo o corpo escolar deve ter um comportamento sensível no trato com a inclusão desse/a aluno/a. Sob este foco, há necessidade absoluta de capacitar estes profissionais porque não é possível cobrar sem oferecer subsídios suficientes para uma atuação satisfatória junto ao/à aluno/a em

caráter de inclusão.

Segundo Alves (2012), a preparação de todos os integrantes do contexto escolar para receber os processos e sujeitos da inclusão, deve iniciar na universidade para aquelas funções que demandam formação superior e dentro da própria instituição escolar para aqueles a quem nunca foi exigida qualquer formação para lidar com a diversidade e a inclusão no contexto escolar. Afirma Alves (2012) que ao MEC (Ministério de Educação) compete a oferta aos/as professores/as de capacitação complementar por meio de cursos específicos. No entanto, antes mesmo de o profissional buscar se especializar em alguma outra atividade, ele deve se capacitar ou mesmo se preocupar em se capacitar para lidar com os seres humanos portadores de demandas especiais.

Sobre lidar com o/a aluno/a surdo/a, temática a que se reporta a presente dissertação, é bem possível que cada um conheça em seu círculo pessoas surdas: são vozes de um silêncio que não estamos acostumados a vivenciar. E isto incomoda professor/es, especialmente quando não faz ideia de como agir com este sujeito em seu contexto de ensino e de aprendizagem. Esta inquietação o faz indagar sobre a própria formação docente inicial.

Perante estas questões, o presente trabalho tem como meta investigar os seguintes aspectos: a) o que o professor de arte pensa a respeito do aluno surdo na sua sala de aula? b) Como o professor prepara seu planejamento pensando no aluno surdo? c) Que dificuldades podem surgir nas interações aluno-professor e aluno-aluno? d) O professor de artes tem formação inicial e continuado para trabalhar com o aluno surdo?

Dentro desse contexto, o objetivo deste estudo foi o de investigar aspectos da formação do professor atuante na disciplina de Arte, que podem auxiliá-lo, diante do processo de ensino do aluno surdo. Essa investigação foi realizada por meio da análise de relatos desses professores.

Em relação à estruturação da dissertação, ela está dividida em introdução, quatro capítulos, assim elaborados: No capítulo 1 foi abordada a temática referente à Formação do Professor e a Educação Inclusiva. O capítulo 2 refere-se à revisão de literatura relacionada à Docência de Arte no contexto da inclusão do aluno surdo. O capítulo 3 trata dos aspectos metodológicos, ou seja, o percurso da pesquisa. O capítulo 4 apresenta os resultados e a discussão das questões decorrentes da análise desses resultados. Por

fim, nas conclusões foram sistematizados os pontos que os resultados suscitaram, assim como foram tecidas as considerações finais, com destaque para as futuras pesquisas e implicações para o campo educacional, com vistas à inclusão.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo dedica-se à fundamentação teórica da pesquisa realizada. Esta fundamentação servirá para analisar os dados colhidos por meio das entrevistas realizadas com professoras de arte para possíveis reflexões sobre suas narrativas com a fundamentação teórica a respeito do tema, sua formação docente, sua prática profissional, a relação que têm com seus alunos portadores de surdez e o que sugerem para a melhoria de sua própria prática docente voltada para a inclusão desses alunos.

É importante destacar que o que define a inclusão da educação não é a dicotomização e fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade da escola em atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem forjar regras específicas para se planejar, para aprender e para avaliar.

1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Tendo-se em vista que as escolas de ensino comum optaram por um ensino inclusivo, faz-se necessário que os professores, de uma forma geral, estejam preparados para atender aos alunos com necessidades específicas, de forma a propiciar uma educação que oportunize a todos. Pensando nisso, a escola deve reestruturar o seu trabalho pedagógico, investigando também as dificuldades que os professores enfrentam para atender alunos com necessidades especiais no ensino regular, buscando alternativas para auxiliá-lo a dar conta deste panorama de inclusão que ora se apresenta.

Sabe-se que a formação do professor para atuar na educação inclusiva constitui um diferencial na prática docente. O professor que não teve, em sua formação docente, conteúdos que privilegiassem a educação inclusiva e suas especificidades, certamente encontrará dificuldades na atuação profissional. Faz-se necessário, diante deste panorama, a formação continuada dos professores, propiciando a estes, a produção do conhecimento e a preparação para atuar no contexto da sala de aula inclusiva.

Muito se fala a respeito da formação continuada dos profissionais em exercício do magistério, porém muito pouco se faz na realidade se pensarmos o quanto eficiente é a nossa formação inicial e sabendo da importância de estarmos em constante reflexão e crítica para que, possamos realmente, atender a todos os educandos com qualidade e respeito à diversidade humana (LADE, 2005, p.3)

Nada mais antigo e ao mesmo tempo, nada mais atual do que a discussão sobre a formação do professor. A contemporaneidade agrega ingredientes à formação do professor que nunca antes tinham sido verificados na história, como a velocidade com que as novas tecnologias levam e trazem informações e conhecimentos.

Gatti (2010), em uma breve digressão histórica sobre a formação docente mais especificamente no Brasil e no campo das chamadas “primeiras letras”, em cursos específicos, foi proposta ainda ao final do século XIX com a criação daquilo que se chamou Escolas Normais. Afirma a autora que estas correspondiam ao nível secundário e, mais adiante, ao ensino médio, isto já no século vinte.

A história mostra que a partir da Lei nº 9394/96 (LDBE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a formação docente em nível superior se consolida. Ao início do século XX ocorre o surgimento da preocupação com a formação de professores para o que então se designava como ‘secundário’ – aquilo a que hoje chamamos de séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa formação de professores passou a ocorrer em cursos regulares específicos. Até aí a docência nessas séries era assumida por profissionais liberais ou autodidatas que se dedicavam a estudar conhecimentos de uma dada natureza (ciências naturais, ciências matemática, letras, línguas, filosofia, sociologia, história, geografia, química, biologia, física e outras disciplinas).

Aproximadamente ao final dos anos 1930, Gatti (2010) acentua que a formação de bacharéis nas raras universidades existentes no país, teve acrescentado ao currículo, um ano que congregava disciplinas voltadas para a área de educação e que dava direito ao título de licenciado a quem as cursasse após o bacharelado. Este ano de formação era todo dirigido à formação de docentes para o chamado ‘ensino secundário’. Popularmente, afirma a autora, esta formação veio a denominar-se de ‘3+1’.

Esse modelo formatado naquele momento veio a se aplicar também ao Curso de Pedagogia que foi regulamentado no ano de 1939. Até então era destinado a formar

bacharéis especialistas em educação e, de forma complementar, formava professores para as chamadas Escolas Normais, em nível médio. Conforme a história da educação relata, aos egressos formados nestes cursos era concedida, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

O CFE, Conselho Federal de Educação, no ano de 1986, aprova o Parecer nº 161, sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, que concede a esses cursos a possibilidade de oferecer inclusive a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, ação que algumas instituições já realizavam de forma experimental. De forma especial, as instituições privadas se adaptaram a oferecer este tipo de formação ao final dos anos 1980, enquanto a maioria dos Cursos de Pedagogia das instituições públicas se manteve na vocação de formar bacharéis seguindo a tradição de origem desses cursos (GATTI, 2010, p.167)

O autor ainda afirma que ao ser publicada, em 1996, a Lei nº 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe alterações que contemplam tanto as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores de professores. Define-se um período de transição para a efetivação de sua implantação. As Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas à formação de docentes foram promulgadas e, nos anos que se seguiram, as Diretrizes, para cada curso de licenciatura, foram aprovadas pelo CNE, Conselho Nacional de Educação.

Gatti (2010) assegura que ao tempo em que em que se vive o século XXI, usufrui-se de uma formação de professores nas áreas disciplinares. De forma prática, percebe-se ainda a prevalência do modelo que já era seguido ao início do século XX para essas mesmas licenciaturas.

Entende-se, segundo esse autor, que no que se refere aos cursos de graduação em Pedagogia, após muitos debates, apenas em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais que focam esses cursos, formalizando-os como licenciaturas e atribuindo-lhes a formação de professores para a educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como par ao ensino médio, na modalidade Normal nos locais que demandassem a existência desses cursos, como também aqueles cursos voltados para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Desta forma, essa licenciatura passa a apresentar amplas atribuições, mesmo tendo como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Ainda sobre aspectos que focam esta modalidade de formação docente, reporta-se a Mazzotti (1996) que antes de abordar a formação do professor aborda a Pedagogia como uma ciência da prática educativa que utiliza lógicas não clássicas. Afirma ele que

Estas lógicas seriam utilizadas no exame das teorias pedagógicas – antecipações das ações, em última instância- para verificar quais os enunciados corretos – todavia, não passíveis de validação lógica- quais os enunciados válidos e quais os não válidos (MAZZOTTI, 1996, p. 14).

Ao abordar a Pedagogia em seu caráter de ciência, este autor também coloca à disposição um programa de investigações que enceta para a interdisciplinaridade, para os saberes cotidianos do professor e para as limitações a que a Pedagogia se submete, por estes aspectos, para ser considerada científica.

Segundo Pimenta (1996), tem-se que a educação como campo para investigação enquanto ciência é carente em diversos aspectos. “As ciências da Educação emprestam à investigação educacional um aparente estatuto de cientificidade” (PIMENTA, 1996, p.42).

Uma vez que a racionalidade utiliza as lógicas que lhe sejam mais adequadas para esclarecer estudos sobre dado objeto (de sua reflexão), precisa de programa de investigação que no entender de Mazzotti (1996) se vale do debate existente no interior das teorias pedagógicas, estabelecendo a partir delas, o objeto da pedagogia. As teorias pedagógicas, assim, são examinadas tendo como ponto de análise as relações internas a elas e que implicam significativamente em suas relações externas, ou seja, nas relações que incidem diretamente nas ações educativas. Convém explicar que é interno e externo com o foco na análise e não na prática efetiva que as envolve.

Segundo Mazzotti (1996), pode-se ver a Pedagogia como ciência da prática educativa fundamentada numa reflexão sistemática a respeito da educação. Enfatiza ainda este autor que a ação de não considerar a Pedagogia como ciência da prática educativa preconiza que toda e qualquer prática humana se constitui em arte tão somente.

Conforme Pimenta (1997), pesquisas têm se voltado à análise da prática docente, indagando por que nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares “se praticam teorias outras que não aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação” (BECKER, 1995).

Pimenta (1997) aponta que a formação de professores

se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de automação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 1997, p.79)

Sobre a reflexividade do professor, Zeichner (1993) enfatiza a importância de preparar professores que pensem criticamente seu ensino e as condições sociais que o influenciam. Converte para a defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos, leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Diante desse cenário extremamente complexo de origem e formação dos professores, a partir da década de 1990, a escola se depara com o paradigma da inclusão.

As práticas pedagógicas provenientes da política da inclusão escolar, especialmente aquelas destinadas às práticas pedagógicas dos professores de turmas regulares com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, são ainda muito jovens no Brasil. Sob este ponto de vista, seria importante que tais práticas pudessem ser avaliadas e monitoradas, para que se pudessem socializar possíveis

indicadores de proficiência e também de possíveis indicadores de problemas detectados nesses contextos.

Sob a perspectiva contemporânea da inclusão escolar, a escola regular deve estar preparada para receber todos os alunos, independentemente das características que possam apresentar. Esta escola é o espaço educacional à disposição para ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ficar do lado de fora. Mais: não devem mais ser segregados a espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos no interior das próprias classes regulares.

Ao se pensar em uma inclusão escolar bem sucedida para alunos com necessidades educacionais especiais, é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino. Esta reestruturação deve passar, via de regra, pela formação de professores e outros profissionais da educação, seja em nível inicial ou continuado.

Estudos diversos evidenciam algumas diretrizes para uma formação de professores que esteja, de fato, voltada para o atendimento da diversidade, visando a proporcionar condições de ensino e de aprendizagem em situações adequadas para os alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, é importante destacar que a formação de professores deve estar alicerçada em mudanças no sistema de ensino que deve também contar com apoio das mudanças sociais, incluindo nesse cenário, importantes instituições, como a família:

Ao se abordar a formação de professores em tempos de inclusão, é fundamental entender o que significa inclusão escolar. Entende-se por inclusão escolar o conjunto de processos fruto de importantes transformações na estrutura dos sistemas de educação, no interior do sistema escolar e no conjunto das práticas educacionais dentro e fora da sala de aula.

Segundo Carvalho (2011), considera-se que os principais objetivos da inclusão poderiam ser segmentados em dois grandes grupos. O primeiro deles agregaria aqueles dedicados a promover a criação de um espaço social legítimo às pessoas que portam necessidades educacionais especiais, ligadas ou não a deficiências. O segundo grupo de objetivos dedicar-se-ia a promover uma educação que tivesse como referência todos os alunos, uma educação referenciada nas diferenças individuais, porém, voltada a ocupar-se da criação de percursos escolares possíveis e significativos à totalidade dos alunos,

tendo como ponto de partida a inclusão daqueles considerados ‘diferentes’.

Desta forma, ao se abordar a inclusão escolar, não se está considerando somente ao acesso à matrícula, à possibilidade de estar burocraticamente vinculado ao ambiente escolar regular. Fala-se da “implicação pessoal e profissional dos profissionais vinculados à educação.” (CRUZ; GLAT, 2014, p.36). Esta implicação não ocorre por acaso. É necessário que aquilo que faz sentido dentro dela, os sentidos como um todo, sejam elaborados, constituídos por um a um dos sujeitos – professores, gestores, equipe escolar.

Fontana (2000) enfatiza a importância da inserção do professor na rede discursiva denominada ‘inclusão escolar’, apresentando perguntas mobilizadoras da sensibilidade docente, quais sejam: como os professores têm se percebido diante das diferenças biológicas e histórico-culturais materializadas nos alunos que se lhe apresentam? Como os professores têm vivido a ‘diferença’ nas relações de ensino e o que esses professores têm buscado, partindo dessa ‘diferença’? Estas perguntas parecem conter em si mesmas a ânsia de respostas constantes, de diversas formas.

Consideram-se ainda as garantias legais da inclusão escolar, as garantias legais que expõem o direito à educação para a totalidade dos alunos, da forma mesma como são expressas nos documentos legais.

Um trabalho que alia a formação de professores à sua atuação futura foi realizado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre e relatado por Andrade (2008). O trabalho toma por base a pedagogia dialógica e a abordagem histórico-cultural, tendo promovido a busca de alterações na escola, como a valorização de dispositivos que visam à flexibilização curricular e a implementação de apoios, preconizando a busca por respostas educacionais que contemplem as singularidades dos alunos de forma ampla.

No rol desses dispositivos estão a pluridocência, a sala de integração e recursos (denominada SIR), os laboratórios de aprendizagem (LA), o professor itinerante e as assessorias por área do conhecimento, além da própria organização curricular por ciclos. Este trabalho começa em 1996 e, ao ser revisitado em 2004, apresenta desdobramentos, entre os quais são identificados processos de recriação de muitos desses dispositivos desenvolvidos por professores que se prepararam para atuar neles, favorecendo os processos de inclusão escolar.

O que ocorre é que muitos daqueles professores e professoras foram ressignificando esses processos de inclusão no decorrer do tempo, aprimorando-os, reelaborando-os, aplicando-os e reaplicando-os. Ao mesmo tempo passaram a abandonar as concepções de educação e de aprendizagem constatadas como incompatíveis com os objetivos da educação inclusiva.

Sobre isso, Andrade (2005) considera que:

Ainda a escola regular está muito engessada com a questão do currículo mais formal, a possibilidade de homogeneização dos alunos e do conhecimento; só avança pro ano seguinte, o professor só suporta receber no ano seguinte se eles têm mais ou menos o mesmo padrão de conhecimento, senão como é que vai trabalhar as áreas do conhecimento se ele não é letrado ainda; como é que vai dar uma aula de História se ele não vai aprender a ler e escrever. E aí a gente vai tentando mostrar para esses professores que é possível trabalhar sem a leitura e a escrita. Mas é um trabalho, enfim, que não pode passar pela questão da solidariedade, do “Ah, não, tá bem! Então vamos aceitar [...] enfim, não tem lugar pra ele mesmo, nós vamos ser legais com ele”, mas é a discussão da concepção de conhecimento (Entrevista com gestor de educação especial) (ANDRADE, 2005, p.114).

Diante disto, há necessidade de levar-se em conta a necessidade de compreender e acompanhar os momentos de transição que os professores vivem ao incorporar novas práticas de inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais pelo ensino comum.

É importante constar que, se existem relações de influências recíprocas entre a formação continuada e a ação dos professores em seus contextos cotidianos, no âmbito do contexto político-pedagógico em que atuam, muitas constatações oferecem indícios que remetem à singularidade de cada professor ou professora incidindo na realização dos objetivos remetidos pelas políticas de educação inclusiva.

Ocorre nesses contextos uma gradação de sentimentos e atitudes que se deslocam da aceitação e do envolvimento criativo à negação de contato e de investimento pedagógico. Nenhuma das posições perde legitimidade, uma vez que se aborda o fenômeno existencial que é a relação pedagógica.

O mesmo docente que assume desafios frente a determinados alunos, também pode negar-se a prosseguir numa relação pedagógica que demande certas condições e

habilidades das quais ele alega não dispor em dado momento. Neste sentido, é importante mencionar, nas palavras de Cruz e Glat (2014), que:

[...] assumir a inclusão escolar como princípio orientador de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras na escola significa construir e implementar um projeto coletivo de sua transformação organizacional e pedagógica, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram (CRUZ; GLAT, 2014, p.16).

Sob este ótica, carece lembrar que estes são professores e professoras que atuam em ambientes de ensino que solicitam a flexibilização curricular e a ampliação da oferta e da permanência educacional à população. Desta forma, necessita-se levar em conta que nenhum processo de implementação de políticas para a educação inclusiva será realizado sem resistências ou problemas não previstos.

Projetos serão executados também com a contribuição das resistências, dado que é a partir delas que se alcançam as elaborações criativas. Neste trajeto é de suma importância também flagrar-se que a formação continuada é somente mais uma possibilidade ou recurso, entre tantos, que precisam ser constantemente retomados, retrabalhados, realimentados visando ao desenvolvimento das políticas públicas para a inclusão escolar.

Entende-se, desta forma que como a atualização dos estilos de gestão educacional, a inovação metodológica, a valorização do trabalho em suas múltiplas faces – econômica, legal, profissional, histórica – entre outras, precisa sempre ser levada em consideração.

Aponta Figueiredo (2008, p.1) que “o permanente movimento na sociedade humana implica no redimensionamento de papéis das agencias ou instituições sociais e dos profissionais que as integram”. Sob este aspecto, a formação de professores é redefinida em suas competências e principais funções que se lhe atribuem.

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como, princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas

do nosso século. No que consiste a educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica na organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades para eles planejadas (FIGUEIREDO, 2008, p.1)

Em meio a diversos pontos observados no ensino e gestão de classe, é oferecida uma gama de atividades que facilitam a realização de um programa educativo voltado às necessidades de fato manifestadas pelos alunos, a fim de que estes possam não somente fazer a aquisição das aprendizagens, mas também consolidá-las.

Ao olhar para este aspecto do ensino, é possível ao professor situar-se como mediador, levando em conta fatores como a atenção à diversidade discente, à variação de papéis exigidos ao professor em momentos diversos e em variadas situações de aprendizagem; a organização dos alunos possibilitando-lhes as interações em vários níveis, considerando a proposta educativa.

Há algo nos estudos sobre a diversidade que Roos (2009) denomina (in)governabilidade da diferença. Para esta abordagem ela concebe a deficiência como sendo atada à diversidade. Estando a deficiência atada à diversidade, cria a ponte entre inclusão e deficiência. Esses conceitos funcionam em redes com sentidos e práticas governados, movimentando práticas de governo na escola e em torno dela.

Desde o final dos anos 90 (...) quando falamos em *inclusão* no âmbito de nossas vivências escolares, estamos falando do movimento de agregação dos alunos com deficiências nas turmas regulares de escolas públicas e privadas sob o chamamento de uma *educação de qualidade a todos*. (...) A inclusão com suas falas e também com suas práticas vem sendo constituída há anos dessa forma, suscitando o sentido de agregação, sentindo esse que é também interpretação (ROOS, 2009, p.64)

O modo como se entende inclusão hoje, no âmbito escolar, vem sendo legislado, gestado, proclamado, declarado há muito tempo. Para entender-se os movimentos e os significados atuais, não se pode prescindir daquilo que foi discutido e acordado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O que foi proclamado nesse encontro deu condições para desdobramentos no cenário educacional escolarizado, afetando o funcionamento das

escolas e a vida de muitas pessoas que até então não eram chamadas a estar na escola. Nem a escola era chamada a tê-las consigo, no afã de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (artigo 3) a “todas as crianças, jovens e adultos”, “meninas e mulheres”; “grupos excluídos”; os pobres”. “meninos e meninas de rua ou trabalhadores”; “população de periferias urbanas e zonas rurais”; “nômades”; “trabalhadores migrantes”. “povos indígenas”; “povos submetidos a um regime de ocupação” e “pessoas portadoras de deficiência”, que “requerem atenção especial”.

O Artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para todos – 1990 explicita; 5. [...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, com foco mais ajustado nas práticas vinculadas às necessidades educativas especiais dos sujeitos, proclama a Declaração de Salamanca:

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais... 2. Acreditamos e proclamamos que: [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas, regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Segundo Roos (2009), a Declaração de Salamanca está diretamente relacionada à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, que destaca:

Artigo I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Artigo VI – Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei. Artigo XXVI – 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...] (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Afirma Roos (2009) que as relações entre essas declarações, entendidas como acontecimentos ligados a lutas pelo estabelecimento de direitos iguais entre as pessoas, não são relações que se implicam por decorrência direta ou desdobramento natural de uma a outra ou de todas as políticas inclusivas. Elas são trazidas para auxiliar a entender como o que temos hoje é possível a partir das condições dadas pelo que vem ocorrendo no Brasil e no mundo em torno das discussões sobre direitos equitativos e o direito específico à educação. Todos esses movimentos de luta e de conquista de direitos oferecem condições, apontam diretrizes e também exigem desdobramentos legais específicos que tenham impacto direto sobre as práticas.

É possível verificar isso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que mantém o foco nos educandos com necessidades educacionais:

Artigo 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]; Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

O que se observa é que nas intersecções dos movimentos reivindicatórios, das legislações, do interesse do Estado, da sociedade civil, ou seja, dos saberes e poderes que circulam e constituem as realidades que vivenciamos, subjetivando a todos de diferentes formas, que as ideias, as práticas, os sentidos são construídos. Isso é o que conduz a uma compreensão em relação aos contextos de inserção em relação aos outros de modo articulado. A este movimento Foucault (1996) chama de governamentalidade.

Quando a escola faz o movimento de abrir-se para aqueles que antes estavam à margem por questões físicas ou político-econômicas, percebe-se um movimento capturado na contemporaneidade em um panorama de controle muito refinado em seu alcance, movido por necessidades econômicas, por exemplo, que determinam as ações políticas – em que não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas.

O que se aprendeu ao longo do tempo foi capturar partes da diferença

entendendo-a como deficiência e como diversidade ao se mobilizar as falas e ao se realizar as práticas de inclusão nas escolas regulares. Governa-se parte da diferença na sua relação com a inclusão. Eis uma dimensão da diferença que tem governabilidade. Sob este aspecto, considera-se a inclusão sob um certo controle.

Hoffmann (2004), sobre isso, entende que pensar rigorosamente a prática da inclusão parte dos pressupostos que se concentrem em tomar consciência e valorizar – e não apenas compreender e aceitar – a diversidade dos alunos. Uma vez valorizada a diversidade, não se terá mais a inquietação de responder sobre se alguém aprendeu como o outro, mas de observar e acompanhar curiosamente o jeito sempre inusitado e mágico de cada um viver, de cada um vir a ser, nos eu tempo e a seu tempo, cuidando, acolhendo, compartilhando diferentes jeitos de aprender.

O respeito à diversidade exige, sobretudo, “respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não saberes” (HOFFMANN, 2004, p.11).

Carvalho (2004), a respeito da diversidade e da inclusão, aponta para o fato de que é necessário entender que escolas receptivas e responsivas, ou seja, inclusivas, não dependem somente de seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer estão intimamente ligadas às políticas públicas de forma geral e, dentre elas, às políticas sociais.

Diante disto, a ação dos educadores torna-se bem mais complexa, pois além da denúncia dos descaminhos das escolas, eles devem alargar o campo de lutas em busca da cumplicidade de outros atores – os responsáveis pelas políticas públicas e sociais.

Identificar as necessidades individuais sem poder supri-las é muito frustrante, afirma Carvalho (2004), considerando que entra aí a importância da interação entre as vertentes individual e social, pois, embora as escolas possam desenvolver inúmeras ações em prol da inclusão, também é verdade que elas enfrentam inúmeros limites que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, com ênfase para as que dizem respeito diretamente à educação.

O objeto do desejo dos diferentes estudiosos e ativistas em prol da educação inclusiva é o mesmo uma escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e em suas práticas pedagógicas para garantir

a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz. No entanto, suas narrativas contêm sugestões que se contrapõem. Serve como exemplo a educação especial com suas diferentes ofertas de atendimento educacional especializado, cabendo indagar e comparar a opinião desses estudiosos quanto ao seu destino (CARVALHO, 2004, p.16).

Ao apontar para isso, a autora compreende que é necessária a inclusão não como providência político-educativa e sim como processo a ser acompanhado em todas as suas manifestações. Por isso configura-se importante uma proposta de educação inclusiva que a torna possível para aqueles que nunca frequentaram escolas, como também para aqueles que estão matriculados enfrentando barreiras para a aprendizagem e para a participação. Em suma, “para todos os que sofrem as perversas consequências da exclusão, particularmente por serem significativamente diferentes”. (AMARAL, 1988, p.37)

Se por um lado à teoria educacional cabe ‘pensar’ a educação, por outro tem como missão subsidiar a prática, uma vez que a relação entre teoria e prática deve ser indissociável.

1.3. AINDA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme Antunes (2006) o sistema educacional antes do século XX, ignorava os portadores de necessidades especiais. A expressão “portadores de necessidades especiais” é utilizada por Antunes (2006), porque era corrente no período de seus estudos. A concepção do Estado ante o nascimento de uma criança especial, é que a responsabilidade era dos pais ou, pior, da própria criança e, como tal, devia a mesma ‘pagar a sua culpa’. Essa afirmação evidentemente nunca ficou explícita em qualquer contexto constitucional, mas ainda que não registrado, simbolizava o pensamento dos gestores públicos e da legislação. A exclusão que aos olhos contemporâneos tanto repugna, não era percebida como discriminação e dessa forma era abertamente praticada.

Da ignorância para a formação de ‘classes especiais’ foi um longo caminho e à primeira vista pensava-se que a mentalidade evoluía. [...] Somente a partir da década de 1950 é que, timidamente, começou a

surgir aqui e ali escolas especializadas, e mais tarde, classes formadas unicamente por alunos com necessidades especiais, em escolas comuns. Era uma admirável reação, mas que sensibilizava uma minoria, geralmente representada por pais e educadores que, em casa, viviam o drama de contar com crianças portadoras de diferenças do que se estabelecia como parâmetro de normalidade (ANTUNES, 2006, p.98).

A Constituição Brasileira considera a Educação Especial uma parte inseparável do direito à educação. A posição da UNESCO segue caminho igual e a considera como forma enriquecida da educação em geral. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54, III, reitera, afirmando que “é dever do estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” e o MEC desenvolve, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, uma política que visa à inclusão das crianças com dificuldades e com necessidades especiais no sistema de ensino, propondo a inclusão sem limites.

Conforme Antunes (2006), a meta essencial de uma educação inclusiva jamais se afasta da pessoa global e, portanto, se interessa pelo aprofundamento intelectual sem que o mesmo se sobreponha sobre o emocional, o físico, o espiritual, o criativo e o estético. Para que essa meta se concretize é essencial que os professores não a acreditem como um simples ‘método de trabalho’ que ao dominarem-no aplicam ao seu cotidiano, mas uma nova maneira de pensar e encarar sua função educativa que passa a assumir a prioridade das relações igualitárias às da velha educação marcada pela prepotência e pela subserviência. O aluno em um paradigma de educação inclusiva não é o que progride porque sabe mis coisas, mas porque cresceu, envolveu-se com o mundo e deu sentido às coisas que o cercam.

Neste cenário, pensar e praticar a educação ganha a dimensão de urgência, particularmente no estágio atual em que os contextos educacionais se posicionam, numa época concebida por algumas linhas teóricas como pós-modernidade. Este estágio se constitui pelo acelerado ritmo das transformações em todas as facetas da realidade. Muito oportunamente, considera-se a afirmação de que

[...] o muno munda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma

coisa de radicalmente novo surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança; é a rapidez e aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio de avaliação de todas as coisas (FORQUIN, 1993, p. 57).

Na atualidade, além da parafernália tecnológica e, como uma de suas consequências, convive-se com uma rede de informações jamais imaginada em tempos anteriores. O século XX, que surpreendeu a todos com tantos e tão velozes avanços, é o mesmo que machucou a humanidade com duas grande guerra mundiais que significaram atrasos contundentes em vários setores, especialmente na educação e nos aspectos das relações humanas. Por isso, não sem razão, “[...] ao otimismo e à esperança do passado, sobrevêm a incerteza do hoje” (GALBRAITH, 1986, p.23) ou “o pessimismo contemporâneo”.

A escola inclusiva, originada numa sociedade que se propõe inclusiva, tem angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados universalmente. No entanto, a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos de universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido.

Segundo Carvalho (2004), a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de Educação Especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é somente para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções que indicam tanto a desinformação, quanto a implementação de práticas inclusivas com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

No que diz respeito à implementação da proposta da inclusão educacional escolar, encontram-se resistências de muitos professores e familiares, dúvidas de outros que se declaram preocupados com o ‘desmonte’ da Educação Especial e, também a aprovação e o entusiasmo de não poucos. A resistência de certo rol de professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Em época de tantas e tão rápidas mudanças, é significativo o esforço de todos nós para iniciarmos este novo milênio com propostas mais consistentes e justas para todos.

Capítulo 2

A DOCÊNCIA DE ARTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Considerando o panorama da formação de professores no contexto da inclusão, o professor de artes insere-se, também, no contexto do contingente que busca, incansavelmente, complementar a sua formação inicial para atender às demandas que surgem. Neste capítulo, este é o foco de nosso aporte teórico.

2.1 AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E OS SURDOS

Ao situar-se no interior do discurso das diferenças, os surdos constroem estratégias para estabelecer a própria comunicação e resolver seus problemas, focados em ter reconhecidas as suas diferenças linguísticas e culturais. Souza (2011) aponta que não somente no campo da aceitação do diferente, mas como um movimento de luta por uma política que garanta seus direitos os surdos se posicionam.

Desta forma, entende-se como os educandos surdos se organizam por meio dessas estratégias, no intuito de estabelecer a própria liberdade de comunicação e a própria educação qualitativa. Face ao entendimento de que a escola se configura em um espaço no qual as línguas se encontram e se entrecruzam, a diferença passa a ser percebida não somente como linguística, mas como política, uma vez que o discurso da igualdade e da adaptação dos sujeitos diferentes centra-se no contato entre as línguas.

Segundo Costa (2008), dado que a linguagem é um dos meios de transmissão cultural, especialmente pelo poder colonial, faz-se referência à língua oficial, ou à língua da maioria, que ao ser considerada língua oficial, cai na homogeneização da forma de comunicação entre os diferentes, na perspectiva de uma unificação cultural.

Sob este aspecto, Razuck (2011) aponta que a educação bilíngue defende a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e linguístico quando o aluno surdo tem acesso aos conteúdos por meio da língua de sinais. Isto é referendado e garantido pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. No entendimento da autora, sob a perspectiva do bilinguismo, se tem o pressuposto básico de que o surdo deve adquirir a língua de

sinais como sua língua materna, uma vez que esta é considerada natural¹ naquilo que diz respeito ao processo de aquisição, na oportunidade em que contata com indivíduos praticantes.

Assim sendo, o surdo adquire a língua oficial de seu país como segunda língua, especialmente na modalidade escrita. Desta forma, os surdos têm acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária na modalidade escrita. Neste caso, segundo Lacerda (1999), é favorecida uma relação mais efetiva entre surdos e ouvintes.

No âmbito do bilinguismo, Quadros (1997) assegura que se a língua de sinais é uma língua natural, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda com contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

A preocupação deveria centralizar-se mais na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, processo através do qual a forma seria mais facilmente apreendida pelo surdo. A parte externa de uma língua, que passada ao surdo através de enormes bloqueios concernentes ao canal, será mais compreensível para ele se a sua relação com a faceta interna da língua for enfatizada (FERREIRA BRITO, 1995, p.15).

Para Quadros (1997), é interessante considerar essa preocupação, porque não adianta ater-se à forma oral sem tornar a expressão significativa. A forma oral ou espacial são formas externas da língua. Os aspectos formais e do significado (aspectos do pensamento linguístico) são internos, independente de serem orais ou espaciais. Assim, o objetivo é fazer com que as línguas externas sejam expressas mediante o amadurecimento das condições internas.

Ao se reportar às formas de bilinguismo existentes em termos de educação de surdos, a autora cita duas que considera , básicas: uma delas envolve o ensino da segunda língua quase de forma concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira

¹ De geração em geração muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo; é adquirida simplesmente pelo contato entre os indivíduos.

língua.

Quadros (1997) assevera que na primeira forma, a aquisição da língua de sinais e o desenvolvimento da língua oral ocorrem paralelamente. Neste sentido, para considerar a possibilidade de um bilinguismo concomitante, deve-se atentar à origem das duas línguas.

Na segunda forma de bilinguismo, conforme a autora, apresenta-se duas alternativas: o ensino da língua oral-auditiva é feito somente por meio da leitura e escrita ou, como segunda possibilidade, incluindo, além da leitura e da escrita, a oralização.

Para ambas as formas, são utilizados os critérios de Skutnabb-Kangas (1994):

Origem: aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagens de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação. Identificação: interna (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas; e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue / falante nativo de duas línguas. Competência: domínio de duas línguas, controle das duas línguas como línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua. Função: a pessoa usa (ou pode usar) duas línguas em variadas situações de acordo com a demanda da comunidade (SKUTNABB-KANGAS, 1994, p.143).

Quanto às diferenciações dos tipos de bilinguismo, Quadros (1997) salienta a diferença entre bilinguismo e diglossia. O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal. Diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada. Segundo a autora, bilinguismo e diglossia podem ocorrer simultaneamente.

Sob este aspecto, Felipe (1989) apresenta essa possibilidade no caso das pessoas surdas e afirma que possivelmente a língua portuguesa é usada pelo surdo somente em situações que exigem o contato com pessoas ouvintes e para leitura e escrita. A língua de sinais, por seu turno, é usada entre os surdos preferentemente em ocasiões informais.

2.1.1 A realidade linguística em sala de aula

Segundo Witkoski (2012), há um paradoxo vigente na atualidade: no interior de uma escola própria de surdos, o direito linguístico a um ensino bilíngue na realidade cotidiana mostrou-se somente como um discurso politicamente correto, que a escola procura desenvolver enquanto os professores não são proficientes na língua de SINAIS.

A autora afirma que a aceitação e a acomodação ao fato de que professores não proficientes na língua de sinais fossem alocados para cumprir uma função para a qual não estão capacitados, expressam a concepção de um ensino para surdos que se estende para além dos muros da escola, refletindo uma política estatal que se omite ante à negação dos direitos básicos linguísticos do aluno surdo em escola específica.

Percebe-se nessas afirmações que a visão preconceituosa naturalizada em relação à língua de sinais e aos surdos transparece velando a hierarquia entre a língua dos ouvintes e a língua de sinais, em que a primeira é colocada como prestigiada e a segunda, como uma possibilidade e não como prioridade para o surdo.

Este entendimento faculta pensar que

[...] preconceito e ignorância, afirmando que a Língua de Sinais é muito simples, demonstrando com isso desconhecer o princípio linguístico básico de que não há língua primitiva. Todas as línguas são estruturas gramaticais de igual complexidade que se modificam conforme a necessidade de comunicação do grupo social que a utiliza (FERNANDES, 2003, p.130).

Sob este aspecto, os que são favoráveis ao oralismo enfatizam que a escola não existe somente para socializar e sim para educar e, sendo assim, considera-se que quando se aceita a língua de outra pessoa, se aceita a pessoa. Quando se rejeita sua língua, rejeita-se a pessoa, porque a língua é parte indissociável desta. Quando se aceita a língua de sinais, se aceita o surdo, importando ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.

Nesse sentido, Witkoski (2012) aborda falhas na formação docente, destacando-se a cadência de conteúdos que estes trabalham em sala de aula, bem como a ausência de uma metodologia que promova a aprendizagem, quer nas aulas de Língua Portuguesa,

quer nas aulas de Língua de Sinais, o que denota o quanto o surdo é colocado sob a perspectiva do preconceito, na qualidade de incapaz de aprender. Professores, sem a devida formação para o trabalho com o aluno surdo, fazem predominar, em sala de aula, a ênfase na cópia mecânica de conteúdos, seguida de exercícios também de natureza mecânica.

Este modo docente de agir o situa na educação bancária preconizada por Freire (2005), fortemente mediocrizada, ou seja, tanto a compreensão do conteúdo, quanto o seu significado não são acessíveis ao aluno surdo, porque, neste contexto, somente realizam a ação mecânica de forma heterônoma, com a ajuda do professor e em presença deste.

Karnopp e Klein (2007) propõem que a educação dos surdos continua a priorizar as atividades da cópia, ensino de vocabulário ou estruturas frasais, que desvelam a intenção de conduzir o aluno surdo ao oralismo, numa postura tradicional de ensino. Assim sendo, o professor não age como um facilitador dos processos de ensino-aprendizagem sob a ótica do direito do surdo, mas com preconceito histórico que rotula os surdos como seres incapazes de aprender, visivelmente marcados no decorrer da história.

Desta forma, Reis (2007) remete à importância de que os alunos surdos devam ser vistos não como tradicionais e dependentes dos professores ouvintes, mas que sua marca de heterogeneidade, o situe dentro do processo de interação. Sob este aspecto, as identidades dos surdos que alcançam sucesso são mascaradas, pois aos holofotes das mídias é subtraída a informação de que são sujeitos surdos.

Segundo Guarinello et al. (2006), cabe ressaltar que boa parte dos professores que lidam com a inclusão do aluno surdo não relacionam as suas dificuldades para ensinar com as dificuldades de seus alunos para aprender, como se o desconhecimento dos professores sobre a surdez, por exemplo, não tivesse implicações diretas na aprendizagem dos surdos. Desta forma, a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Guarinello et al (2006) apontam que no Brasil a trajetória educacional que os surdos vêm percorrendo, acompanhada de suas implicações sociais, apresenta, desde a sua origem, uma série de semelhanças com o caminho percorrido pelos surdos americanos e europeus. “Entre os séculos XVI a XVIII, as crianças surdas eram, na Europa e nos Estados Unidos, frequentemente, abandonadas por suas famílias ou confinadas no contexto doméstico” (MONTEIRO, 2006, p.32). Tal situação era decorrente da visão predominante naquele período de que crianças *diferentes* eram anormais e, portanto, deveriam ser excluídas da vida social e do sistema regular de ensino.

Segundo esses autores, a educação dos surdos no Brasil, além de ter sido originalmente influenciada por essa forma de conceber o surdo e por metodologias europeias formuladas ao longo dos séculos XVI a XVIII, continuou, a partir do século XIX e até meados do século XX, sofrendo influências de estudos sobre audição e surdez desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos, especialmente, por profissionais da área médica.

Strobel (2006) afirma que tais estudos preconizavam uma lógica a partir da qual os surdos brasileiros eram considerados *doentes* ou *deficientes*, enfim, eram vistos como sujeitos que necessitavam de tratamento especializado, de cura.

Conforme Guarinello et al. (2006), a classificação dos graus de surdez surgiu também para pontuar o quanto esses surdos distanciavam-se da norma estabelecida socialmente. Relata o estudo que o início da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar.

O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorreu na Tailândia em 1990. Durante esse encontro discutiu-se a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, a qual possibilitasse o atendimento efetivo a um maior número de crianças na escola. Além disso, nesse evento, destacou-se a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados normais, quanto aqueles com necessidades especiais. O segundo evento, a Conferência de Salamanca, ocorreu em 1994, na Espanha. Foi durante esse evento que o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática (GUARINELLO et al., 2006).

Afirmam ainda esses autores que para que haja inclusão do aluno surdo é

necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de se livrarem de modelos pré-determinados de homem, de entenderem a importância de que o aluno realize suas próprias elaborações, que compartilhe suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão.

Sendo assim, a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedade inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e compromissados com a educação de todos.

Ao se viver um momento de intensa mobilização pela inclusão de todos no sistema educacional, numa sociedade que se propõe inclusiva e que precisa incluir a todos, é preciso entender que algumas mudanças são necessárias nos processos de formação docente.

Uma vez que atingem sua formação plena para a docência de arte, estes graduandos que se tornam professores, mobilizados pelas demandas que lhe surgem, vão buscar cursos de Língua Brasileira de Sinais, como também apoio na literatura que os fará compreender as especificidades de trabalhar com alunos não somente surdos, mas com deficiência visual também. Desta forma, a própria universidade na qual este aluno/professor está sendo formado para a docência em Arte se beneficia e deveria aproveitar este olhar crítico. Este aluno que no estágio se configura em professor, apresenta uma facilidade ímpar para o aprendizado de novas tecnologias, como também um amplo interesse em linguagens. A universidade, ao aproveitar os impulsos inovadores desses acadêmicos, têm a oportunidade de renovar os currículos e consolidar o trabalho de atualização desses currículos para o que diz respeito a oportunizar de fato o ensino de arte para alunos no contexto da diversidade.

É tarefa dos professores do curso exercitar as bases teóricas e de pesquisa que oferecerão subsídios ao estagiário para que ele estabeleça um diálogo mais sólido entre os campos da educação especial e do ensino de arte. Diante do fato de que o conhecimento sobre o ensino de Arte para todos é atividade em construção, é preciso entender como essencial que os cursos de licenciatura em Arte se atualizem para contemplar as novas demandas que focam a heterogeneidade presente nos espaços educativos quer sejam eles formais ou informais.

É de grande importância que o professor esteja preparado para propiciar um ensino que oportunize a todos os alunos, mas como o foco dessa pesquisa é a formação do professor para atender necessidades específicas de alunos surdos incluídos no ensino regular, pensa-se necessário apresentar também, mesmo de forma sucinta, aspectos do contexto histórico da educação dos surdos no Brasil. Isso se justifica em razão de a surdez apresentar especificidades ainda maiores, quando falamos em educação inclusiva, especialmente relacionadas aos aspectos culturais.

Fazendo-se uma retrospectiva histórica dos estudos sobre o ensino do aluno surdo, percebe-se que, no Brasil, a educação de surdos passou por três fases: a primeira constituiu-se pela educação oralista. “O oralismo não permitia que a língua de sinais fosse usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar. (QUADROS 2007, p.23)”

Após a concepção oralista, surge uma nova proposta: o bimodalismo, que tinha como filosofia a utilização de duas línguas ao mesmo tempo, ou seja, a língua de sinais e a língua portuguesa oral. Com esta nova filosofia, a língua de sinais era utilizada como um recurso para o ensino da língua oral.

A língua sinais é usada como recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de Português sinalizado. O ensino não enfatiza mais o oral exclusivamente, mas o Bimodal (QUADROS, 2007, p.24).

Após a utilização dessas duas filosofias, surge o bilinguismo, que predomina na educação de surdos nos dias atuais. O bilinguismo é uma nova proposta de ensino e de aprendizagem usada por escolas que propõem um trabalho que torne acessível ao aluno duas línguas no contexto educacional. Muitos estudiosos e profissionais da área da educação acreditam que esta proposta seria a mais indicada para o ensino de alunos surdos, pois considera a língua de sinais como primeira língua, ou língua natural dos surdos, utilizando essa perspectiva para o ensino da língua portuguesa escrita (QUADROS 1997, p.28).

Nesta perspectiva, há vários documentos que descrevem o ensino da Língua Portuguesa, ou letramento no processo escolar. Dentre eles, cabe citar a Resolução N° 2 que trata das Diretrizes e afirma que:

[...] em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos surdos um ensino de qualidade que valorize a língua brasileira de sinais como língua natural dos surdos brasileiros.

Diante de tantas discussões e dessa nova concepção de surdez que surge, em 2002, a Lei Federal 10.436, reconhece a Língua Brasileira de Sinais enquanto língua oficial da comunidade surda no país. E foi a partir do Decreto no. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que se estabeleceu o compromisso à garantia de uma educação bilíngue nas salas de aulas as quais os surdos estão incluídos.

Em razão do direito a uma educação bilíngue, surge o profissional intérprete de língua de sinais que vai ganhando um espaço importante para os processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, acompanhando as aulas e fazendo a tradução simultânea da língua portuguesa para a língua de sinais. Conforme a Lei 10.098, de 10 de dezembro de 2000, art. 18, os surdos têm o direito a um profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Brasileira de Sinais, sendo essa profissão regulamentada pela lei 12.319/10, que define em seu Art. 2 que “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.”

Sendo assim, o Tradutor Intérprete, é um profissional bilíngue, capacitado e qualificado, que tem o papel de mediar a comunicação entre pessoas que não dominam a mesma língua, se mantendo neutro, durante a interpretação, sem interferir no processo comunicativo.

Ainda conforme Decreto no. 5.626, de 22 de Dezembro, em seu capítulo II:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Com o advento da informação massiva do atual momento da humanidade, vive-se uma nova era educacional na qual as bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto para os profissionais, como para os pais, são muito distintas de sua própria educação.

2.2 O PROFESSOR DE ARTE E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

No convívio com alunos portadores de necessidades especiais, os professores, vão percebendo a carência de recursos ou de atenção especial este panorama que se apresenta e demanda atendimento às especificidades de cada aluno no campo da linguagem, da motricidade, da mobilidade, da audição, da visualidade para que possam acessar o conhecimento por meio da produção artística.

Entende Reily (2010) que, em ocorrendo a produção de conhecimento sobre ensino de arte no contexto da inclusão, é preciso considerar que muitos dos programas de arte mediados nos contextos institucionais passam por um viés terapêutico. Sobre isto, assim se expressa a autora:

[...] o desenho e a pintura são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos diagnósticos, como meios de desenvolvimento de coordenação manual, voltados para trabalhar a autoestima e a socialização. Muitas vezes, a arte trabalha como um braço da terapia ocupacional ou da pedagogia, dando suporte ao treinamento em artesanato ou no desenvolvimento gráfico, tenho em vista a escrita na sua dimensão motora (REILY, 2010, p.90).

Sob este aspecto, Castro (2001) afirma que é preciso incentivar a produção de conhecimento que ofereça suporte ao professor de arte que atua com uma gama de alunos que constituem a heterogeneidade em sala de aula, de modo a servir de apoio à escola para que se concretize o processo de aprendizagem desses alunos, sem o viés clínico.

A linguagem artística consegue formular a complexidade e a fluidez dos sentimentos e a integração de vários níveis de significados (pessoais, familiares, de um determinado grupo, de uma determinada

cultura, etc...). Impressões, improvisações e composições ganham força expressiva nesta linguagem e assim, podemos tomar conhecimento das possibilidades singulares de cada sujeito, abrir novas rotas criativas, reunir conhecimentos de diversas áreas, dar início a novos processos (CASTRO; SILVA, 2002, p.4).

Visto que a arte está situada entre as atividades humanas, um olhar que favorece a abordagem sobre o ‘fazer artístico’ é a de Kagan (1987), que propõe a arte atrelada aos fazeres humanos. De acordo com este autor, a origem da arte está na ação prática que denota qualidades, capacidades e mecanismos internos que podem ser abertos em leis objetivas do seu funcionamento. Ainda segundo ele, a história do desenvolvimento estético apresenta uma variedade de concepções e programas subjetivos desenvolvidos por teóricos e estudiosos da arte, críticos, artistas e amantes da arte que a caracterizam e definem de forma abrangente. Conforme Kagan (1987), a arte foi criada pela humanidade como uma espécie de duplicação da atividade vital real, com a função de ampliar a experiência da vida humana prática, complementando-a como uma experiência da vida em arte, experiência organizada com mais efetividade que a experiência real, formada de maneira espontânea.

Sob esta perspectiva, Castro e Silva (2002) afirmam que o entendimento sobre o que é arte cria a anterior necessidade de uma apresentação a respeito da estrutura da atividade vital real do homem, cujas bases referem-se à sua realidade como ser social e a seu relacionamento com o ‘seu entorno material’, estabelecendo, desta forma, um sistema de relações que se desenvolvem em dois níveis: um nível prático e um nível espiritual.

Segundo essas autoras, o nível prático refere-se à transformação prática da realidade. É mais simples e pode ser caracterizado pelas relações entre o sujeito e objeto, visando a satisfazer as exigências e necessidades dos sujeitos e compreende ainda uma outra perspectiva que é a interação entre os sujeitos. O nível espiritual, considerado mais complexo de ser analisado, refere-se à atitude da relação espiritual dos sujeitos sobre os objetos, abordando também a relação entre os sujeitos.

Ante a estes dois aspectos, a estrutura da atividade vital real do ser humano é, na realidade, a estrutura que lhe oferece a base da atividade social. Segundo Kagan (1987), se forem analisadas todas as formas concretas da atividade humana constituídas no

processo histórico da divisão social do trabalho, será possível verificar que isto provocou no homem uma desagregação e um isolamento de um determinado tipo de atividade em relação às demais. No entanto, tal capacidade de dissociar-se é o resultado de um alto nível de desenvolvimento psíquico, com o qual o homem deve aprender a romper com a sua unidade interna que, por um lado, apresentou os benefícios da especialização que, concomitantemente produz aspectos prejudiciais, em não raras vezes manifestados de forma dolorosa, proporcionando uma unilateralidade e o sentimento de 'homem incompleto'.

A respeito disso, Schiller (1995) aponta que, ao romper com a unidade interna da natureza humana, provoca-se uma divisão de suas forças, encadeia-se um pequeno fragmento isolado do todo. O homem torna-se fragmento não é capaz de desenvolver a harmonia do próprio ser. Ao invés de expressar o humano de sua natureza, se converte em reflexo de sua ocupação, de sua ciência.

A arte, assim sendo, procede da experiência vivida e é atividade que visa mergulhar o ser humano na significação dos gestos e ações da vida, estabelecendo relação com aspectos materiais. Sob este aspecto, a arte está ligada aos valores espirituais do homem e representa o processo cultural de determinado grupo social, podendo apresentar-se como um fator ativo de organização social.

As atividades artísticas assumem importante espaço, pois se configuram como sistema de ampliação e potencialização de possibilidades que vão se transformando em autoconhecimento, aprofundando a experiência da vida. Aquilo a que se chama criação artística resulta de processos nos quais o sujeito compreende e articula a realidade de sua experiência de vida. As produções sempre envolvem um diálogo com a consciência por meio da sensibilidade e da percepção, tocando o inconsciente.

Pensando no pressuposto de que praticar a atividade artística leva em conta o envolvimento do corpo (todos os sentidos), considera-se Santos (2009) para quem o corpo e a saúde são objetos privilegiados para uma discussão sobre a inclusão social. As políticas de inclusão têm ressaltado que incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais em diferentes espaços sociais, sejam elas deficientes físicos, mentais, síndromicos, ou outros, seria uma forma de desenvolver a sua potencialidade, multiplicar sua possibilidade e compensar sua deficiência e incapacidade. Santos (2007),

sob este aspecto, afirma que se fala dos corpos anormais para se regular os corpos ditos anormais.

Ainda, especificamente sobre a formação do professor de Arte em relação à inclusão, segundo Reily (2010), há indícios de que os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Plásticas não estão conseguindo acompanhar a realidade dos alunos que têm frequentado a sala de aula, do ponto de vista de prepará-los para a escola que insere em seu contexto alunos com uma diversidade crescente de habilidades, necessidades e limitações. Esta autora afirma que a experiência docente neste sentido mostra que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão.

O licenciando em Arte começa a ter contato com alunos com necessidades educacionais especiais ainda na realização dos estágios curriculares. Na escola, o professor em formação do curso de licenciatura em Arte é oportunizado a conhecer a realidade contemporânea da diversidade na sala de aula de arte. Em muitos casos são estes graduandos, mobilizados pelas situações apreciadas no período de estágio, que vão em busca de literatura e conhecimento para enfrentar os desafios que lhe são postos no exercício docente no estágio.

Aponta Reily (2010) que existe uma significativa heterogeneidade na sala de arte, mesmo que não haja alunos/as com deficiência de qualquer natureza. Quando há, então, alguém dentre eles que demande acompanhamento ainda mais próximo devido a alguma necessidade especial, está posto um desafio ainda maior ao/a professor/a de arte. Esta heterogeneidade exige do/a professor/a a busca de estratégias para gerenciar a aula como parte de seu fazer docente cotidiano, uma vez que, em realidade, as diferenças preconizadas incidem diretamente no tempo de envolvimento do aluno com a atividade, com a disponibilidade que apresenta para ampliar suas tentativas de realiza-la e os resultados do trabalho realizado.

Sobre o atual panorama do ensino para a diversidade, a autora afirma que:

Numa sociedade que atribui valores desiguais aos conteúdos escolares, de tal forma que os conhecimentos dos campos de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia têm primazia, enquanto educação física e arte – incluindo aí artes plásticas, música, teatro e dança – ficam em segundo plano, não há grande incentivo para os

fazer e saber da arte na escola, espaço este que reproduz representações historicamente constituídas na sociedade sobre a arte e os artistas. Decorre daí o desafio que o professor especialista encontra ao organizar projetos que mobilizem a participação plena dos alunos na aula de artes plásticas (REILY, 2010, p.85).

Nesse contexto, é importante problematizar essa formação, com o intuito de (re)pensar possibilidades de vislumbrar aspectos, seja na formação inicial, ou na formação continuada, que forneçam suporte para essa atuação.

Sabe-se que os professores alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial e no entanto, a realidade que vivem em sala de aula é totalmente contraditória à sua formação pois a proposta em si durante o seu estudo, era bem outra.

Sendo assim, há o desafio para o professor embora gere em parte, alguma insegurança na sua atuação diante da inclusão mas, ao vivenciá-la descobre a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

2.3 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Neste tópico, pretende-se abordar alguns aspectos da formação do professor que dão suporte para a sua atuação com o aluno surdo. Essa discussão não é frequente na literatura voltada para a formação do professor de arte. Por isso, apresentaremos alguns estudos que fornecem um panorama atual de como tem ocorrido as práticas pedagógicas voltadas para os alunos surdos, com foco para as salas regulares, ou seja, em salas inclusivas.

Silva e Pereira (2003) realizaram um estudo voltado para a análise do aluno surdo na escola, focando a imagem e a ação do professor. Conforme essas autoras, a análise dos dados de sua pesquisa evidenciou que a dificuldade de linguagem da criança surda leva, muitas vezes, o professor a construir uma imagem equivocada do aluno surdo a qual se reflete nas suas ações em relação às crianças. Assim, embora considerem os alunos inteligentes, bem comportados e com potencial para aprendizagem, todas as professoras pareciam tratar os alunos como tendo muita dificuldade para acompanhar o

processo escolar.

Segundo Silva e Pereira (2003), assim, quando o professor recebe esse aluno, muitas vezes exhibe ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito da surdez, muitas vezes atribuindo ao aluno imagens depreciativas.

Essas imagens se refletem na própria postura do professor frente a suas ações em relação às crianças. São justamente estas ações que as mães relatavam como queixas no atendimento em grupo realizado pelo Setor de Psicologia, pedindo orientações tanto para ela como para o professor. Foi neste cenário, de ansiedade e angústia das mães, de discussão destas dificuldades com os profissionais do Programa de Apoio à Escolaridade, que se deu início ao trabalho de busca de dados junto aos professores da escola comum, na tentativa de se definir qual a imagem que estes profissionais têm do aluno surdo, da surdez e do processo ensino-aprendizagem, analisando-se, assim, a influência desta imagem na prática pedagógica (SILVA. PEREIRA, 2003, p.17).

As autoras, ao analisarem as entrevistas de todas as professoras, afirmam que fica evidente que, embora façam um discurso de que os alunos surdos têm todas as condições de serem incluídos porque são inteligentes, aprendem se comportam bem; na prática, eles são tratados como excluídos, pois se exige menos do aluno surdo e se tolera muito mais comportamentos e atitudes deles diferentemente do que a professora faz com os outros alunos. Assim, ainda que pareçam defender uma possibilidade de inclusão dos alunos surdos, na prática, a atitude das professoras em relação ao aluno surdo é de exclusão. Em relação à imagem que têm do aluno surdo, as atitudes das professoras deixam transparecer a imagem de que o aluno surdo é menos capaz que o ouvinte, apesar do discurso ser outro.

No estudo de Nery e Batista (2004), os autores apontam que o uso de imagens visuais vem sendo ressaltado por Reily como recurso pedagógico no trabalho com crianças surdas. No presente estudo, essa proposta foi testada com uma jovem surda, visando observar possíveis contribuições do uso de imagens visuais no processo de aprendizagem dessa jovem, durante os atendimentos em pedagogia, que constituem parte das atividades de que ela participa em clínica-escola especializada.

Em sua pesquisa essas autoras realizaram três sessões pedagógicas, com utilização sistemática de representações visuais (desenho, fotos, pinturas). As sessões foram filmadas, transcritas e analisadas de modo qualitativo. Os resultados indicaram o

desenvolvimento de uma prática discursiva com diálogos extensos, abordando elementos descritivos e estabelecendo relações e inferências entre os assuntos propostos.

Afirmaram Nery e Batista (2004) que o estudo realizado por elas confirmou achados anteriores sobre o efeito facilitador da imagem visual na educação do surdo e trouxe a discussão sobre as dificuldades de inclusão social dos jovens surdos. Ao falar em educação inclusiva tem-se que vislumbrar o âmbito que abrange tal proposta para uma política educacional. Afirmaram também que este processo visa não só a integração social, mas tem uma dimensão bem maior, objetivando um movimento que transforme concepções sobre a diversidade humana e a participação das pessoas, com deficiência ou não, em uma sociedade em que todos sejam cidadãos. Este processo tem dimensões políticas, sociais, educacionais, filosóficas que devem atender às diferenças de todas as pessoas.

Asseguraram Nery e Batista (2004) que, pensando e acreditando nesta concepção de educação, a política de educação inclusiva tem tomado alguns rumos em busca de soluções. No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, há procura por uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais, nas classes comuns da rede regular de ensino. De acordo com Boneti (2000), numa educação inclusiva existe um espaço de diversidade e a aprendizagem acontece para cada um, conforme suas possibilidades.

A pedagogia da inclusão propõe um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhece os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo. Portanto, a pedagogia inclusiva não pretende a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial, contemplando as necessidades de todos os alunos (NERY, BATISTA, 2004).

Considerando que as interações com o outro e as mediações entre os sujeitos e os signos possibilitam o aprendizado, a socialização e a significação, pode-se dizer que uma proposta pedagógica que utilize como recursos os instrumentos semióticos disponíveis na cultura estará favorecendo o aprendizado das pessoas com deficiência, fazendo com que o conhecimento e a significação do mundo aconteçam de maneira construtiva e com sentido.

Como Nery e Batista (2004), também Kassar (1999) aponta:

O aprendizado escolar (praticamente silenciado pela nossa legislação educacional para pessoas que frequentam instituições especializadas do país) pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado. Quando bem planejado, propicia seu desenvolvimento, possibilitando acesso sistematizado à cultura produzida historicamente (KASSAR, 1999, p.39).

Nery e Batista propõem que o desafio é, pois, torná-los acessíveis e disponíveis para os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, o surdo pode significar o mundo por processos semelhantes aos dos ouvintes, através de uma estrutura linguística que permite compreender, dar sentido a fatos, objetos, sentimentos e emoções, pois a língua é o requisito básico para as ações educacionais, possibilitando “a comunicação, o pensamento generalizante” (VYGOTSKY, 1991, p.78), a inserção social e cultural.

O estudo de Bonfim e Souza (2010) examinam como os princípios de mediação, tomando por base a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Reuven Feuerstein, e de aquisição da linguagem numa abordagem interacionista, podem interferir nas práticas educacionais e/ou terapêuticas na surdez, considerando a linguagem com foco de aprendizagem/aquisição. Os sujeitos de pesquisa dessas autoras foram quatro crianças surdas e suas duas professoras, uma surda falante da Língua Brasileira de Sinais e outra ouvinte responsável pelo português. O objetivo de Bonfim e Souza (2010) foi analisar o quão frequentes foram os princípios de mediação e de aquisição antes e depois de uma intervenção formativa com as professoras. Também se investigaram as consequências na linguagem das crianças em ambas as línguas e no contexto familiar. Os resultados demonstraram consequências importantes na comunicação das crianças, observadas pelas mães no contexto familiar, e mudanças no processo de mediação das professoras em sala de aula. Entre os princípios mais frequentes encontraram-se os de intencionalidade-reciprocidade, busca de significado, transcendência e mediação do sentimento de competência. As crianças se tornaram mais ativas tanto na sala de aula quanto no contexto familiar.

Segundo as autoras, tradicionalmente, a educação de surdos tem como centro das investigações o resultado de testes formais e debates sobre métodos da comunicação,

perdendo de vista o processo de aquisição da linguagem como um processo de constituição de sujeitos, futuros cidadãos.

Wood (1992) aponta que o papel das interações iniciais, sejam elas escolares ou familiares, não é devidamente valorizado. Assim sendo, a linguagem é tomada como fruto de um código a ser dominado: a língua.

Sob este aspecto, domina a visão comportamentalista (GÓES, 1999; GOLDFELD, 1997; SOUZA, 1998; TRENCH, 1995), na qual o surdo é submetido a um treinamento, o que não permite transcender a “patologia”.

Borne (2002), a esse respeito, afirma que a consequência de tal situação educacional pode ser sentida no depoimento de adultos surdos que relatam sua exclusão social manifesta no não acesso ao trabalho, à vida relacional, ao lazer, enfim, à cidadania (BORNE, 2002).

Conforme Bonfim e Souza (2010) a superação de tal modelo, iniciada pela concepção inatista que trata a linguagem na surdez como uma questão de bilinguismo, é maior nas concepções sócio históricas, introduzidas por autores como Bakhtin (1997) e desenvolvidas por Vygotsky (1991) na Psicologia.

Bakhtin (1997) apresenta a língua/linguagem num plano histórico e dinâmico, no qual os sujeitos são constituídos por ela ao mesmo tempo em que a constituem, e formula um dos princípios mais importantes no processo de aquisição da linguagem: a necessidade de inserção da língua em rotinas significativas, cujo locus inicial é a família e, depois, a escola.

A clínica e a escola exercerão, no caso da surdez, o papel de mediador entre o surdo e sua família ouvinte, e do surdo com a sociedade, porque não só vão minimizar os efeitos da doença (a surdez), mas também devem ser espaços de promoção da saúde e da qualidade de vida. O fracasso na atuação desses dois campos pode ser indutor de um processo de exclusão social do surdo, pois sem dominar ao menos uma língua, ele pode ter acesso dificultado a boas condições de trabalho, à educação, à cultura física e a formas de lazer e descanso, enfim, à democracia e cidadania, aspectos inerentes à saúde (BAKHTIN, 1997, p.119).

Bonfim e Souza (2010) apontam para a Teoria à Práxis para afirmar que mediando para o professor ser melhor mediador - a pesquisa qualitativa foi efetivada

pela filmagem das interações das professoras (uma ouvinte e uma surda) com seus alunos durante um ano letivo. Esses alunos constituíam um grupo de quatro crianças surdas, com perdas auditivas de grau moderado-severo a profundo, na faixa etária de quatro a cinco anos, duas meninas e dois meninos.

Desta forma, os princípios de mediação mais frequentes foram os da Intencionalidade e da Reciprocidade, do Sentimento de Competência e de Significado, e os menos frequentes foram Mediação da Transcendência e da Regulação para o Controle do Comportamento. Portanto, houve uma modificação intensa na forma de pensar, sentir e agir das professoras a partir da visualização de seu trabalho e do conhecimento de abordagens mais abrangentes de aprendizagem e linguagem.

Ao terminar sua pesquisa, Bonfim e Souza (2010) afirmam que a experiência realizada na escola permitiu constatar na prática que a teoria sociointeracionista de base vygostiana e a teoria interacionista de aquisição da linguagem de Cláudia de Lemos foram fios condutores importantes da reflexão realizada entre as pesquisadoras e as professoras, pois promoveram mudanças importantes que se estenderam ao ambiente familiar.

Outro aspecto importante a ressaltar foi o efeito multiplicador da intervenção nos demais profissionais, demonstrando que a proposta foi efetiva como iniciadora de um processo de mudança pedagógica, sobretudo nos processos linguísticos e de mediação, em toda a escola.

Ao serem vivenciados os tempos da inclusão, há muito que se pensar e fazer a fim de acertarem-se as trajetórias. Um estudo realizado por Delgado-Pinheiro e Omote (2010) se propôs a verificar os conhecimentos dos professores sobre a perda auditiva, suas opiniões sobre a educação de alunos com esse tipo de privação sensorial e também conhecer suas atitudes frente à proposta da inclusão. Participaram dessa pesquisa quatro grupos de professores do ensino fundamental, com e sem experiência com aluno com perda auditiva. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) e um questionário.

Realizaram também comparações entre os resultados de diferentes grupos, por meio de provas estatísticas apropriadas, foram feitas, sempre que a natureza dos dados o recomendava. Os resultados indicam que os professores de 1ª a 4ª séries, com e sem

experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes com referência às atitudes sociais acerca da inclusão, tanto na dimensão ideológica quanto na operacional. Professores de 5ª a 8ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes nos itens ideológicos, porém divergiram nos itens operacionais. Em relação aos conhecimentos, os grupos de professores com experiência não apresentaram conhecimentos diferenciados sobre aspectos relativos à perda auditiva, quando comparados com os grupos de professores sem experiência, e todos os grupos enfatizaram os aspectos comunicativos.

Delgado-Pinheiro e Omote (2010), afirmam que sua análise sugere que os professores são ideologicamente favoráveis à inclusão, entretanto, não têm conhecimentos suficientes para operacionalizar tal proposta.

Os autores afirmaram que os avanços tecnológicos, tanto no diagnóstico precoce da deficiência auditiva, quanto nos recursos de acesso aos sons da fala, como os aparelhos de amplificação sonoras individuais digitais, sistema de frequência modulada e implante coclear 1-6, além do debate da utilização da Língua Brasileira de Sinais e diferentes estratégias de comunicação de acordo com a necessidade do aluno deficiente auditivo, são exemplos de variáveis que permeiam a inclusão do aluno deficiente auditivo no ensino regular. Compreendem que é salutar que profissionais da saúde e da educação acompanhem conjuntamente essa temática.

Segundo Delgado-Pinheiro e Omote (2010), os conhecimentos que os professores possuem sobre a deficiência auditiva, para exercer sua prática profissional, e suas atitudes frente ao processo de inclusão, são pontos determinantes para o sucesso dessa proposta.

Outra pesquisa a respeito do mesmo assunto, realizada por Mallmann et al. (2014) e que investigou, a partir do olhar da equipe educacional, as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante levando em conta a presença de alunos surdos em sala de aula.

Segundo Mallmann et al. (2014), o conjunto de dados foi dividido em eixos temáticos e analisados a partir do conteúdo. Os eixos temáticos norteadores da discussão são: aspectos positivos e negativos - inclusão do aluno surdo no ensino regular; metodologias de ensino usadas em sala de aula com o aluno surdo; o intérprete de Libras

na escola regular. Os autores consideram que a inclusão do aluno surdo está sendo realizada, mas que essa inclusão não está garantindo o acesso às aprendizagens, pois há dificuldades de comunicação entre professor e aluno surdo, falta de conhecimento sobre a surdez e adaptações metodológicas isoladas na sala de aula.

Mallmann et al. (2014) comentaram que a expectativa seja a de que esse estudo movimente discussões acerca da inclusão do aluno surdo no ensino regular, possibilitando a essa população um ensino que respeite a peculiaridade da surdez e dê condições para que esses sujeitos se desenvolvam e participem efetivamente do meio social em que vivem.

Os estudos apresentados indicam uma busca constante por estratégias pedagógicas que respeitem a condição do surdo. Indicam ainda, uma preocupação em relação aos professores que embora sejam favoráveis ao processo de inclusão, ainda possuem carências de conhecimentos específicos da surdez. Essa carência pode refletir em práticas pedagógicas insuficientes para assegurar ao aluno surdo o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Para Lacerda (2006), há diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos que apresentam várias limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Schemberg et al. (2009) enfatizam que para obter sucesso no processo de escolarização dos surdos é necessário reconhecer as peculiaridades linguísticas desses sujeitos e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem.

Sob este aspecto, é crucial conhecer a surdez, o sujeito surdo e os caminhos educacionais a serem seguidos ao lidar com estes sujeitos. Segundo Goldfeld (1997) e Lacerda e Mantelato (2000), existem três correntes centrais que direcionam a educação dos surdos, sendo elas o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Sobre essas filosofias de ensino, essas autoras refere à filosofia oralista como a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando uma condição de desenvolver a língua oral.

Assim, esses autores concebem que a educação dos surdos precisa estar voltada para reconhecimento da importância da Libras, conhecimento as peculiaridades da surdez e respeito ao biculturalismo, oferecendo aos alunos surdos reais possibilidades

eles serem bilíngues.

O nosso panorama apresentado permitiu concluir que aproximar-se da realidade da inclusão e buscar compreender as diversas faces desse problema é um passo fundamental para que a história educacional dos surdos continue avançando e que esses sujeitos possam se beneficiar de um processo educacional que lhe torne cidadãos letrados, empregados e atuantes na sociedade.

Capítulo 3

MÉTODO

Considerando-se o objetivo desta pesquisa² que foi o de investigar aspectos da formação do professor de arte para atuar na educação do aluno surdo, apresenta-se, neste capítulo, o percurso do estudo, com destaque para: caracterização dele, participantes e local, coleta e análise de dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Definimos esta pesquisa, quanto à sua abordagem, no rol das pesquisas qualitativas, no âmbito da pesquisa social. E, em relação ao seu tipo, pode ser classificada como um estudo descritivo, que utilizou a entrevista como principal procedimento de coleta de dados. Especificamente sobre os desdobramentos da pesquisa, os dados gerados foram descritos e discutidos à luz da literatura.

Segundo Gil (1999), dentre as diversas técnicas de pesquisa social, a entrevista se caracteriza pela interação entre pesquisador e pesquisado/s, ou seja, formulam-se perguntas com o objetivo de coletar informações que possam ou ajudem a resolver o problema de pesquisa, em um determinado estudo. Para Gil (1999, p.117), “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados, que lhe interessam a investigação.”

May (2004) aponta que as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes, ações, atuações e sentimentos das pessoas. Foi a isso que a entrevista semiestruturada elaborada (Apêndice 2) se destinou ao entrevistar as oito professoras de arte que lecionam para alunos surdos.

Segundo Manzini (2006), para a utilização na pesquisa, entende-se a entrevista social como meio ou instrumento para coleta de dados a respeito de dado tema que se refere a um problema de pesquisa. Aponta o autor que, dentre os vários tipos de pesquisa, focaliza-se aquela cuja finalidade é buscar conhecer como ocorrem fenômenos

² Aprovado pelo Comitê de Ética do FFC, parecer n° 0946, de 05 de junho de 2014.

sociais. Em outras palavras, seria a entrevista cuja finalidade decorra da pesquisa social que modificaria o caráter da conversa informal, passando a adquirir características de entrevista ou procedimento de coleta de dados.

3.2 PARTICIPANTES E LOCAL

Os sujeitos desta pesquisa, oito professoras de Arte da rede de ensino estadual do interior do estado do Paraná, Região Oeste, foram selecionadas, a partir do seguinte critério de inclusão: deveriam, à época destinada à coleta de dados da pesquisa, ministrar aulas para alunos surdos. Estas professoras manifestaram-se de acordo (e voluntariamente) quanto à participação da pesquisa, assinando o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estes critérios (possuírem alunos surdos e concordarem em participar voluntariamente da pesquisa), porém, permitiram uma amostra pelo critério de atuarem como docentes de alunos surdos; já que se trata de um número restrito de professores, com estas características, foi possível conseguir muitos dados e detalhes por meio da entrevista. Por outro lado, a pesquisa qualitativa permite esse tipo de abordagem dos sujeitos.

Em razão disso, os procedimentos de seleção dos participantes da pesquisa focaram na escolha da pesquisa de cunho qualitativo interpretativo e foram permeados pelos seguintes itens: identificação dos professores de artes que atuavam com alunos surdos na rede pública de ensino de quatro cidades do interior do estado do Paraná, região oeste. A pesquisadora realizou a identificação por meio do contato com as secretarias responsáveis. Após a identificação, todos os professores foram contatados sobre a possibilidade e a concordância em participar da pesquisa; foram selecionados os professores que, depois de contatados pela pesquisadora e tomarem ciência sobre o objeto da pesquisa, concordaram em participar do estudo (Apêndice 1).

O Quadro 1, a seguir, apresenta cada um dos sujeitos e seu tempo de atuação como docente e como docente da disciplina de Arte e como docente de aluno surdo.

Professores	Idade	Tempo de docência / anos	Tempo de docência em Arte	Tempo de docência para aluno surdo
P1	43	18	18	10
P2	27	07	07	07
P3	51	32	26	23
P4	49	15	15	10
P5	24	07	07	05
P6	45	15	13	09
P7	45	06	06	03
P8	49	30	28	19

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos entrevistados. Fonte: Dados colhidos pela autora em entrevista com os sujeitos, 2014.

3.3. COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Após a seleção dos sujeitos, oito professoras que atuam em salas frequentadas por alunos surdos foram entrevistadas. A pesquisadora utilizou um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 2) pré-elaborado, seguindo modelo preconizado por Micheletto (2009).

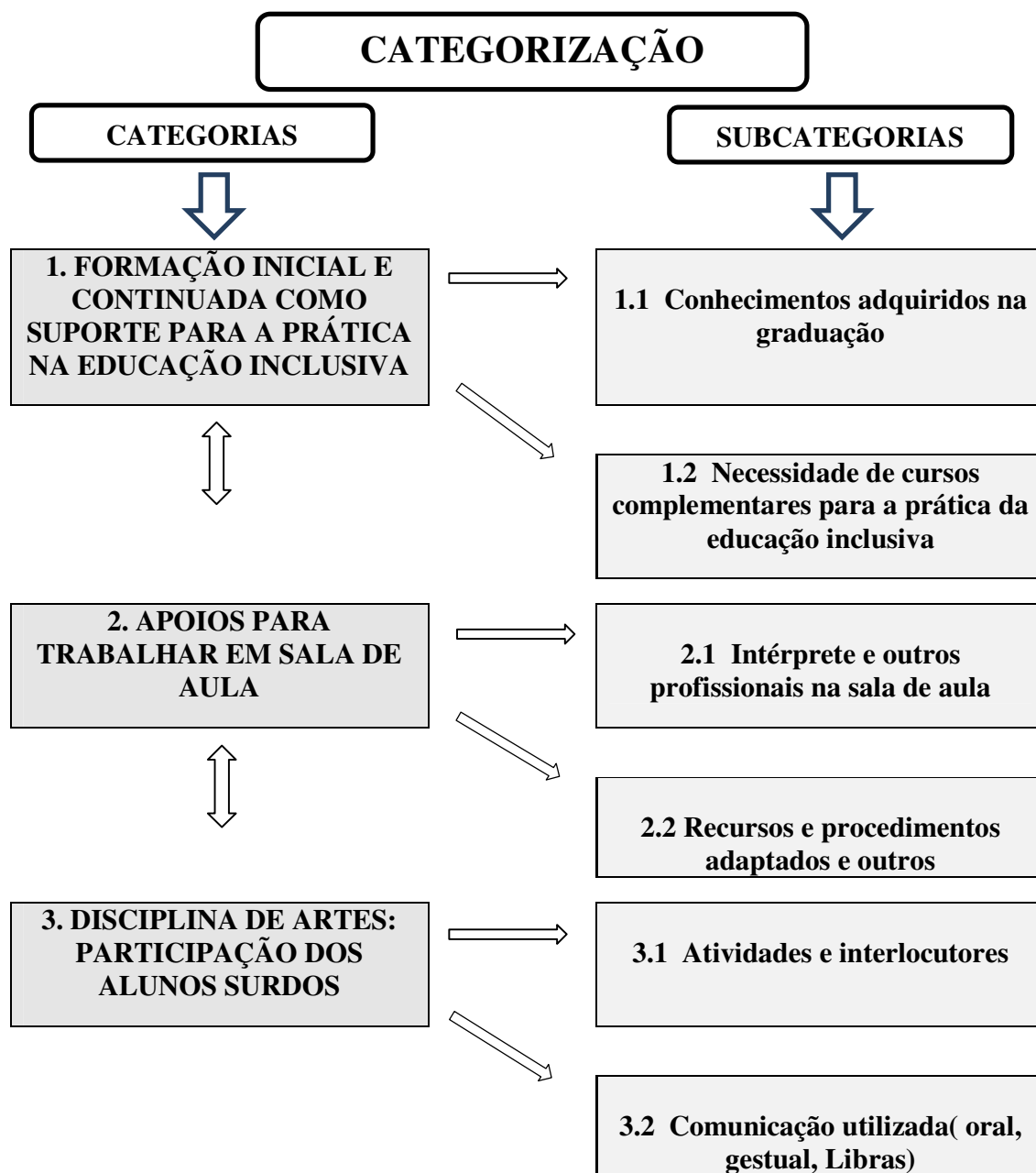
De acordo com Manzini (2003), a entrevista é uma das formas orientadas de buscar informações. Na entrevista semiestruturada, o autor destaca que o roteiro norteador auxilia ao pesquisador na condução da entrevista, garantindo assim, a coleta de todas as informações necessárias. Sendo assim, optou-se por utilizar o roteiro de entrevista para a coleta de informações necessárias para contemplar o objetivo da presente pesquisa. O roteiro utilizado foi adaptado a partir do roteiro proposto por Micheletto (2009). O roteiro foi enviado para juízes para avaliação e julgamento das questões. Desta forma, foi possível analisar-se dados sobre a formação do professor partindo-se do relato verbal.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados por meio da entrevista: os dados

foram colhidos mediante agendamento prévio; a pesquisadora realizou a entrevista individualmente com o professor participante no local combinado. Foi utilizado gravador digital, que gerou gravações, posteriormente transcritas e analisadas conforme os pressupostos de Bardin (2011).

As transcrições efetuadas auxiliaram na fase de descrição analítica, a partir de uma leitura exaustiva dos relatos dos entrevistados, a fim de obter os temas que apareceram de forma recorrente nas falas dessas participantes.

A partir disso, os dados foram organizados em três categorias. Essa categorização foi assim estabelecida:



A categoria “Formação inicial e continuada como suporte para a prática na Educação Inclusiva” teve como preocupação a preparação ou conhecimentos que pudessem nortear o professor para a realidade do ensino fundamental e médio diante da inclusão e as subcategorias que de certa forma reafirmam os conhecimentos adquiridos e a necessidade de cursos complementares para a educação inclusiva.

A categoria “Apoios para trabalhar em sala de aula” refletiu a realidade do ensino inclusivo inserido no ensino regular e as subcategorias apontaram o apoio da intérprete e outros profissionais em sala de aula assim como recursos e procedimentos adaptados para as aulas de artes.

A categoria “Disciplina de Arte e a participação dos alunos surdos” denotou a importância da disciplina para a socialização além da motivação à criatividade tendo refletidas através das subcategorias que enfatizaram as atividades comum a todos tendo como transmissores os interlocutores por meio da comunicação oral, gestual e Libras.

A seguir, nos resultados, será exposta a coleta dos dados colhidos nas entrevistas, distribuindo-se os mesmos nos quadros, segundo a categorização estabelecida, após detida leitura de todas as entrevistas realizadas.

Essa apresentação, em quadros, será seguida de trechos de falas que as representam, de acordo com as entrevistas realizadas com os professores já anunciados como sujeitos desta pesquisa. Uma vez apresentados tais dados, os mesmos foram discutidos à luz da literatura apresentada e complementar. Ou seja, foram realizadas análises que tinham como objetivo oferecer respaldos argumentativos e consistência teórica às ações narradas pelas professoras, sujeitos das entrevistas.

Capítulo 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo teve como objetivo analisar os resultados baseados nas entrevistas com professores da disciplina de Arte das escolas públicas da rede estadual, no ensino Fundamental e Médio e também promover discussões buscando uma forma de análise que contemple o problema investigado: “a formação de professores de Arte no contexto da educação inclusiva, estabelecendo relações com o referencial teórico e a prática de sala de aula com alunos surdos, de maneira a interpretá-los por meio de categorias e subcategorias.

4.1 INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 1: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO SUPORTE PARA A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Tabela 1 refere-se às respostas localizadas nas entrevistas ligadas à categoria “Formação inicial e continuada como suporte para a prática na Educação Inclusiva”. Nesta tabela, apresentam-se respostas que, em seguida, são interpretadas à luz da fundamentação teórica.

Tabela 1: Formação inicial e continuada como suporte para a prática na Educação Inclusiva

Respostas relacionadas à categoria	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1) Tive conteúdo ou disciplina na graduação para a prática docente com alunos surdos	N	N	N	N	N	N	N	N
2) O conteúdo relacionado a alunos surdos foi suficiente.	N	N	N	N	N	N	N	N
3) É necessário cursos complementares para melhorar minha atuação com aluno surdo.	S	NR	S	S	S	NN	S	S
4) A formação do professor para lidar com o aluno surdo deve contemplar conteúdos da área de artes.	S	S	S	S	S	S	NN	S

5) Os currículos de cursos de formação inicial de professores de arte deveriam incluir disciplinas voltadas ao trabalho com o aluno surdo.	S	S	NR	S	S	S	S	NR
6) A formação inicial do professor de arte deve ter estágios voltados ao trabalho com alunos com os diversos tipos de deficiência.	S	S	S	S	S	S	S	S
7) A formação continuada precisa ser uma rotina na vida professor atuante.	S	S	S	S	S	S	S	S

Legenda: P1 (Professor 1); P2 (Professor 2); P3 (Professor 3); P4 (Professor 4); P5 (Professor 5); P6 (Professor 6); P7 (Professor 7); P8 (Professor 8); S (Sim); N (Não); NR (Não respondeu); NN (Não necessariamente); P (Pouco); M (Muito); AV (Às vezes)

Fonte: Dados colhidos a campo em entrevistas realizadas pela pesquisadora, 2014.

4.1.1 Algumas Transcrições Ilustrativas da Categoria 1 e análises teóricas

Observamos na Tabela 1 que nenhuma das oito professoras entrevistadas teve conteúdo ou disciplina na graduação para a prática docente com alunos surdos. A questão dois complementa a primeira e aponta para o conteúdo ser insuficiente.

Das oito professoras entrevistadas, seis responderam positivamente sobre a necessidade de cursos complementares para melhorar a atuação junto ao aluno surdo. Uma das professoras disse que “não necessariamente” são necessários cursos complementares. Uma delas não respondeu à questão.

Os dados apresentados neste tópico (3) da Tabela 1 revelam a ânsia que a maioria das professoras atuantes tem de saber mais sobre sua prática no contato com o aluno surdo em situação de aprendizagem. A preocupação maior é com relação à expressão da linguagem; este foi um ponto bem presente nas entrevistas.

Sob este aspecto, Witkoski (2012) aponta que a aceitação e a acomodação ao fato de que professores não proficientes em Libras fossem alocados para cumprir uma função para a qual não estão capacitados, expressam a concepção sobre o ensino para surdos que se estende para além dos muros da escola, refletindo uma política estatal que se omite diante da negação dos direitos básicos linguísticos do aluno surdo em escola

específica.

As professoras entrevistadas apresentaram preocupação com a falta de políticas públicas em oferecer formação continuada ao professor que lida com o aluno surdo, especialmente no que diz respeito à Língua de Sinais. Muitas delas enfatizaram a presença do desconhecimento com relação à Libras, o que lhes acentua a preocupação no contato educacional com o aluno nesta condição.

As palavras de Witkoski (2012) podem ser utilizadas para endossar a preocupação das professoras: a visão preconceituosa naturalizada em relação à Libras e aos surdos transparece constantemente na prática de muitos professores. Essa autora, inclusive, reflete a partir de sua própria pesquisa uma experiência de um Professor de Língua Portuguesa que necessitou fazer um curso de Libras. Após a primeira aula, este professor manifestou-se surpreso dizendo que era “muito difícil”! Enfatiza essa autora, ainda, que a surpresa com a dificuldade da Libras contém em si a crença de que deveria ser fácil. Esta crença, muito provavelmente, advém da concepção naturalizada e preconceituosa de que a Língua de Sinais não é uma língua, e sim uma linguagem composta de gestos e mímica. Uma linguagem simples, facilmente assimilável que em pouco tempo e com pouco esforço habilita alguém a ministrar aulas para alunos surdos.

Concepção parecida com esta se encontra na entrevista prestada por P4 que quando perguntada se havia feito algum tipo de curso complementar à sua formação, respondeu:

“Sim fiz uma especialização em Arte com Recursos Pedagógicos. Até tentei fazer um curso de Libras, mas achei muito difícil. Desisti. Pensei que fosse mais simples.”

Quadros (2004), a respeito de concepções dessa natureza afirma que ao acreditar no mito de que a Língua de Sinais é simples e que seria uma mistura de pantomima e gesticulação completa, obviamente, segundo este raciocínio, esta só poderia ser usada por sujeitos também inferiores. Logo, para trabalhar com sujeitos simplórios e deficientes, segundo seu entendimento, não seria necessário possuir qualificação específica e aprofundada para o exercício da docência.

Seguindo com a análise, no que diz respeito à formação do professor para lidar

com o aluno surdo (item 4 da Tabela 1), sete das oito professoras respondem afirmativamente que devem ser contemplados conteúdos na área de Arte, somente P7 diz que “não necessariamente”.

Considera-se que a presença de conteúdos na área de Arte, no âmbito da formação do professor para lidar com o aluno surdo, seria/é uma responsabilidade dos gestores da educação em diversos níveis. Não somente na disciplina de Arte, mas em disciplinas das áreas como as Exatas e as Humanas de forma geral; Arte faz parte da área Letras e Artes, mas toda a formação complementar do professor é bem vinda nessa atuação.

Sob o aspecto da gestão, segundo Hattge (2009), incluir novos aspectos para atualizar a educação, e isto supõe também a educação inclusiva, teria como foco a questão pedagógica, na qual o gestor escolar torna-se responsável, junto com toda a comunidade escolar, pelo projeto educativo da escola. Desta forma, a gestão escolar pressupõe participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no gerenciamento da instituição.

Aspectos multifocais que se abrem em leque na atualidade, propõem uma educação autônoma, associada à superação de uma “[...] consciência ingênua por uma consciência crítica, que, por consequência, levaria o indivíduo a uma compreensão da própria realidade” (FREIRE, 1983, p.106).

Assim sendo, agir com autonomia, significa adequar planejamentos, conteúdos, ações e interações às realidades emergentes. A esse respeito, o autor afirma que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, a ação também o será.

Isto leva a perceber que a educação deveria colaborar para a construção dessa consciência crítica, que levaria a uma autonomia de pensamento e ação. Uma pedagogia deste porte, segundo Freire (1983, p.121), “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeito das da liberdade”.

No entanto, é preciso entender esta autonomia, não do ponto de vista que

responsabilize o sujeito em si, ou somente sua instituição escolar pelo próprio sucesso ou fracasso, mas uma autonomia que pressupõe a crítica da elaboração do próprio conhecimento, propondo e percorrendo caminhos e, quando o caso, a escolha de outros.

Quando se trata de gestão em educação, as instâncias superiores (o nível macro) não podem delegar em excesso. É justo e lícito que assumam suas responsabilidades, dosando autonomia e dever.

Analisando agora o item 5 (Tabela 1), sobre os currículos de cursos de formação inicial de professores de arte, sobre o fato de que deveriam incluir disciplinas voltadas ao trabalho com o aluno surdo, seis das oito professoras entrevistadas responderam que sim, que há uma necessidade grande da adequação desses currículos. Duas delas não responderam à questão.

Sobre este item, novamente podemos abordar aspectos relacionados à gestão educacional. Vive-se, na atualidade, um momento de grande mobilização pela inclusão de todos no sistema educacional. Hattge (2009) aponta que essa sociedade que se pretende inclusiva precisa incluir todos, inicialmente na escola. E, para que essa inclusão aconteça, algumas mudanças são necessárias em termos de gestão da educação.

É nítido, pelas respostas das professoras entrevistadas, o pressuposto de que a gestão deve agir sobre a reformulação dos currículos vigentes na formação inicial de professores.

Para esta análise, utilizamos Veiga-Neto (2003) que se reporta à escola, à modernidade e à contemporaneidade, da seguinte forma:

[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p.108).

O que se percebe é que os currículos de formação de professores precisam urgentemente ser repensados. Segundo Klaus (2009), inúmeros profissionais diretamente envolvidos ou não com a instituição escolar buscam alternativas para a construção de um “novo modelo educativo”. A escola precisa ser diferente, promover a criticidade, a cidadania, o protagonismo docente e discente, desenvolver a autonomia de seus alunos e

alunas, entre outras questões.

Percebem-se, nas entrevistas, especialmente sob os aspectos relacionados ao currículo, que muitas são as discussões no campo educacional que suscitam a necessidade de renovação dos currículos, especialmente no âmbito das licenciaturas. São pontos emergentes, por exemplo: como despertar o interesse das crianças e dos jovens pelos conteúdos escolares; como lidar com o aluno surdo nos contextos de educação regular; como promover a aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo; como fazer que todos permaneçam no ambiente escolar; como envolver todo o corpo docente no projeto da escola; como fazer com que as famílias participem do cotidiano escolar; como competir com a televisão e com os meios de comunicação em geral, que se apresentam muito mais atrativos do que a escola; estas e outras questões chamam a atenção para o redimensionar dos caminhos.

Não são somente os aspectos voltados à educação inclusiva do surdo que inquietam os contextos escolares. Segundo Klaus (2009), o mais curioso, é que além da intensificação dessa trama discursiva que relata e produz a crise da escola moderna – diretamente relacionada à crise da própria modernidade – encontra-se, talvez na mesma proporção, discursos que reforçam a importância da instituição escolar e a necessidade de torna-la atualizada todos os dias.

Sobre o item 6 da Tabela 1, quando perguntadas se a formação inicial do professor de arte deve ter estágios voltados ao trabalho com alunos com diversos tipos de deficiência, elas foram unâimes em responder afirmativamente sobre o assunto.

Para analisar esta questão, sobre o discurso da inclusão – a teoria e a prática – é preciso que se entenda que as ações de conscientização sobre inclusão devem ser contínuas e abranger desde os estudantes prestes a se tornarem professores, como a comunidade em geral: funcionários, professores, alunos, famílias. O saber que o estudante de licenciatura vai angariar na prática por meio dos estágios curriculares será decisivo para seus encaminhamentos profissionais.

Por meio dos estágios voltados ao trabalho educacional com estudantes em geral, o futuro professor se prepara para sua função, qual seja, a de promover o desenvolvimento integral de seus alunos, ou pelo menos oportunizar que esse desenvolvimento seja alcançado.

Ramos (2010) aponta que os estágios devem trazer conhecimento dos conteúdos específicos e, na mesma proporção, fazer lançar mão das práticas pedagógicas disponíveis. Melhor dizendo, o professor tem de conhecer os processos que envolvem a relação ensino/aprendizagem e não somente os conteúdos específicos das disciplinas que leciona. Isto inclui conhecer sobre os diferentes níveis e dificuldades presentes nos alunos que irá encontrar em sua prática cotidiana.

Quando isso não ocorre, afirma Ramos (2010), ou seja, o professor não conhece novas práticas pedagógicas, utiliza as antigas, aquelas que foram vivenciadas por ele em seu processo educacional, tornando suas aulas maçantes e improdutivas, tendo em vista que novos tempos demanda novas atitudes.

No item 7 da Tabela 1, sobre se a formação continuada precisaria ser uma rotina na vida do professor atuante, todas também responderam que sim, que há importância e necessidade em se continuar buscando o conhecimento, especialmente na profissão-professor/a.

Para ilustrar e esclarecer estes dados seguem alguns exemplos de falas das professoras, que se inserem na categoria em questão.

P1, perguntada sobre se teve algum conteúdo na sua formação voltado ao trabalho com surdos, respondeu:

“Na época que eu me formei não havia uma matéria que trabalhasse com essa especificidade, porém, no decorrer da formação, assim, da carreira, nós temos cursos, assim, com os professores intérpretes, que eles sempre nos orientam e nos dão informações.”

E perguntada se algum curso teve conteúdo suficiente para o ensino do aluno surdo, respondeu:

“Creio que ainda falta muito, porque estamos numa caminhada... então é, a gente sempre tem dúvidas de como trabalhar com os alunos surdos.”

Sobre a concepção de “inclusão em processo”, Anjos et al. (2009), apontam que o conceito de inclusão foi elaborado em um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Tem, portanto, nas suas

bases, a história da educação especial. Tal história geralmente é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista. Cada um desses momentos pode ser caracterizado tendo como referência três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes.

Segundo Almeida (2011), a multiplicidade de linguagens a respeito do conceito de “inclusão em processo” e as disformidades na aplicação delas estão presentes nas ações sociais e no trabalho desenvolvido tanto na escola com o aluno surdo, como em outras instituições, compreendendo-se por ações sociais aquelas que compreendem relações sociais entre a escola, a família e a comunidade.

As instituições, de um modo geral, segundo Almeida (2011), têm apresentado grandes problemas de entendimento e entrosamento, que desencadeiam ações não pertinentes ou inócuas, em função da pouca percepção que se tem das novas exigências da legislação e mesmo das novas exigências interativas entre homem, meio e relações humanas. O resultado disso se faz sentir na forma de problemas que refletem no convívio social.

É possível, afirma Almeida (2011), que uma solução esteja no desenvolvimento de nova postura que visa perceber que multiplicidade é essa que pode estar nos espaços que compõem a vida dos sujeitos e que podem e têm de ser usados em favor do sujeito em situação de inclusão.

No entanto, sob o foco da “inclusão em processo”, não é porque há disponibilidade de serviços que devemos usar todos eles. É preciso que o professor avalie para decidir criteriosamente, quais utilizar. “A simplicidade de serviços oferecidos para a inclusão deve ser percebida no trato diário dentro da escola, com as questões conceituais e operacionais” (ALMEIDA, 2011, p.26).

Com a simplicidade, é possível avaliar a pertinência de uma ação mais a longo prazo e, assim, torná-la cada vez mais elaborada, mais próxima da realidade e da necessidade dos alunos.

Desta forma, é indicado não deixar que a simplicidade de ação suma dos ambientes educativos. Como pontua Bachelard (1993, p.47), “inicialmente é preciso procurar, na casa múltipla, centros de simplicidade. Como diz Baudelaire: em um

palácio ‘não há cantinho para intimidade’.”

A casa múltipla de Bachelard (1993) pode perfeitamente ser a escola, repleta de espaços diferentes: a brinquedoteca, a sala de computadores, as salas de aula, as quadras de esportes, os jardins, os cantos, os diversos espaços. O surdo cabe em cada um deles. Em cada um deles, há uma simplicidade intrínseca para que se possa atuar em plenitude.

E ainda, ao perguntar-lhe sobre se acharia necessários cursos complementares para auxiliar na própria formação para atuar com o aluno surdo, responde:

“Eu acredito, tenho certeza que sim, porque é, nós temos muitas lacunas, assim, a preencher, e nós temos dúvidas também, sobre como trabalhar com alunos com deficiência.”

Sobre a mesma questão, P2 respondeu assim:

“Fiz Pós-Graduação e tive contato com Libras. Na Graduação não tive nenhum tipo de formação nessa área. (...) o conteúdo não foi suficiente.”

Nas respostas de P1 e P2 aparece uma concepção de que nunca está preparado para assumir o desafio de lidar com o aluno surdo. Passa a impressão de que só acredita na formação oferecida pela universidade e, se ela não ofereceu tudo aquilo que vier de fora, como formação continuada, será somente paliativo.

A escola, além de ser um espaço relacional, é primordialmente ambiente educativo, o lugar onde as ações pedagógicas acontecem; é também o espaço físico da aprendizagem. Pode-se incluir aqui a formação continuada. Estas definições cabem, no entanto a escola não se constitui somente em mais um espaço de uma sociedade. É restrito demais considerar a escola sob este enfoque tão simplista.

Segundo Almeida (2011), na escola está, como em nenhum outro lugar, a esperança de que a mobilidade social, para os que possuem ou não deficiência, seja efetivada em sua mais nobre composição. O problema é que a forma de ver a escola é determinada pela concepção de que aquele é o lugar por excelência da aprendizagem. Ante à realidade de que é preciso realizar a inclusão, é necessário acreditar-se que ela é possível. É preciso vencer os antigos paradigmas de que não é possível fazer porque não se sabe. É possível aprender fazendo; aprender tentando, a partir de estudos,

observações, diálogos e, especialmente da capacidade docente de reinventar a aprendizagem.

Cabe aqui a concepção de que se ainda não é possível encontrar a escola inclusiva por todos os lados, em todas as classes sociais e em todos os pontos do país, é preciso começar a construir os caminhos para que se possa chegar a todos. Sob este aspecto, pensar o que é um ambiente educativo para a formalização das aprendizagens é um grande início.

P3, ainda sobre conteúdos voltados à inclusão na formação na graduação (inicial) ou continuada, assim se reportou:

“Eu acredito que poderia ser direcionado de forma diferente, é lógico pelo que aquilo que você teve na formação e aquilo que você foi acrescentando nessa formação tiveram que caminhar prá isso também.”

Perguntando ainda a P3 sobre se teria feito algum curso que lhe sanasse a deficiência de conteúdo nesse sentido respondeu:

“Sim alguns cursos previamente planejados pela Secretaria de Educação, além daqueles que comumente são realizados durante as etapas de cada ano, os quais chamamos de replanejamento, formação continuada.”

P4, perguntada sobre conteúdos para o ensino de surdos na formação inicial ou continuada, respondeu:

“Não, nem na Graduação de Modas e nem na especialização. O conteúdo não foi suficiente. (...) Fiz uma especialização em Arte com Recursos Pedagógicos. (...) na especialização tínhamos uma disciplina que era Libras, esta sim deu suporte em parte para minha atuação com os alunos surdos.”

P5, perguntada sobre se teria tido algum conteúdo ou disciplina no curso de graduação para colaborar em sua prática com alunos surdos, assim respondeu:

“Não, os conteúdos são diferentes, totalmente fora do que estou vivenciando, sendo assim temos que adaptar, principalmente quando tratamos da inclusão. O conteúdo não foi suficiente.”

Perguntada sobre se fez algum tipo de curso complementar à sua formação, respondeu que ‘não’. E que também não fez nenhum curso especial de Arte voltado para o ensino do aluno surdo.

P6, perguntada sobre se acha importante a formação continuada do professor para que ele se prepare para a educação inclusiva, respondeu e deu sugestões:

“Sim. O professor precisa aceitar que a sua sala é múltipla. Por este motivo, é importante que ele não perca de vista a formação continuada. Por exemplo, poderia aprofundar-se em cursos paralelos, como Libras, cursos e eventos voltados a discutir a atuação junto ao surdo; consciência de sala pluralizada; exercícios com práticas diferenciadas.”

A P7 solicitou-se sugestões para a formação inicial e continuada do professor de Arte, ao que respondeu achar importante:

“Cursos e eventos que propiciem conhecer os direitos do aluno especial, neste caso, do aluno surdo; estagiar e fazer visitas às Associações de Pais e Amigos de Especiais – APAES; desenvolver projetos de inclusão; buscar cursos complementares como pintura em tela, tocar um instrumento musical, Libras, entre outros.”

P8, a respeito a formação continuada do professor de Arte, afirmou que acha importante, usando as seguintes palavras e sugestões:

“Sim. É sempre importante a formação continuada do professor de formação, de forma geral. Sugiro como cursos fundamentais ao professor que lide com a Educação de alunos surdos: Libras, Estudo da Legislação voltada ao tema; Psicologia da aprendizagem do aluno com deficiência; estratégias de ensino para lidar com alunos portadores de diversas deficiências”.

A respeito desses pontos, tratados pelo item 7 da Tabela 1, buscou-se o respaldo de Ramos (2006) que afirma que apesar de toda a informação disponível sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando, em sua classe, é matriculado um aluno com deficiência. Isso porque lidar com o outro é sempre um desafio, em

especial quando esse outro é diferente – bem diferente. Partindo dessa questão, é preciso desvendar alguns mitos e propor algumas soluções afirma a autora.

Para a busca dessa formação continuada, o primeiro passo é de fato desfazer a ideia de homogeneidade e ter consciência das diferenças. Com essas palavras a proposta é entender o fato de que a aprendizagem é algo individual que ocorre no âmbito coletivo, isto é, “as representações do objeto só se tornam as mesmas quando esse objeto é compartilhado por um grupo”. (RAMOS, 2006, p.69).

Quando se trata da escola inclusiva, é preciso ter em mente que as possibilidades estão presentes para todos e que as diferenças entre os sujeitos de um grupo é que promovem o desenvolvimento. Nas palavras de Ramos (2006), nesse caso, é necessário que se estabeleçam alguns princípios, como organizar um plano didático voltado para a real condição do grupo, valorizando a coletividade. O professor poderá ter em uma classe avançada, um aluno que, em virtude de sua deficiência mental, não lê, nem escreve ou é incapaz de fazer operações matemáticas. A pergunta que se apresenta é de que modo o educador pode incluir esse aluno pra que não fique de lado?

As respostas podem ser encontradas no ponto em que a escola cuide da manutenção do processo de inclusão em todos os sentidos, trabalhando também algumas atitudes que a própria família demonstra em relação ao filho com deficiência. Cabe observar que a pessoa com deficiência percorre, muitas vezes, caminhos não formais para a construção do conhecimento. Raramente o professor se dá conta de que existem outras percepções, principalmente no que se refere à pessoa com deficiência, que precisa superar as limitações e construir caminhos alternativos para promover o próprio aprendizado.

Ao construir seu plano didático e aplica-lo aos alunos, o professor deve estar atento ao espaço que se cria entre o plano e a ação, “[...] como se fosse o vazio entre a máscara e o rosto, esse espaço revela o movimento, a mudança que ocorre com os alunos.” (RAMOS, 2006, p.73).

O que está implícito nestas análises dos itens presentes na Tabela 1 é a ideia da escola como sociedade de resultados, sobretudo os imediatos. É uma ideia que precisa urgentemente ser revista por conta de fatores físicos, ambientais, políticos e sociais que implicam a sobrevivência e a qualidade de vida.

Ao professor é preciso eliminar a angústia de querer que todos aprendam por igual, partindo de uma “távola rasa” cujas sementes ali espalhadas crescerão homogeneamente. É preciso tomar consciência de que os avanços, especialmente na área científica, vêm aumentando a longevidade e tornando possível a sobrevivência de crianças que, em épocas passadas, por patologias genéticas ou doenças adquiridas, estariam fadadas ao óbito.

Quando a pessoa com deficiência é incluída, uma rede de inclusões ocorre à sua volta. É a família que não se isola e não toma somente pra si a responsabilidade, é a escola que se volta para as novas discussões, é o exemplo que fica para cada professor que se empenha nesse “fazer diferente” a educação em sala de aula.

4.2 INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 2: APOIOS PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA

A Tabela 2 refere-se às respostas localizadas nas entrevistas ligadas à categoria “Apoios para trabalhar em sala de aula”. Nesta tabela apresentam-se as respostas que, em seguida, são interpretadas à luz da fundamentação teórica.

Tabela 2: Apoios para trabalhar em sala de aula

Respostas relacionadas à categoria	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1) Recebe orientação ou apoio para trabalhar com alunos surdos	S	S	S	S	AV	S	S	S
2) As pessoas que auxiliam são profissionais da Educação Especial – Libras.	S	S	S	S	S	S	S	S
3) A Professora Intérprete de Libras não interfere no trabalho do professor de Artes, mas é suporte importante na ação docente.	S	AV	S	S	S	S	S	S
4) Utiliza estratégias das diversas modalidades da disciplina de artes para envolver o aluno surdo nas aulas.	M	S	S	M	S	S	M	S

5) A Professora intérprete de Libras auxilia na realização das atividades de artes visuais.	S	S	AV	M	S	AV	M	S
6) Realiza o seu planejamento em conjunto com os professores das outras disciplinas cursadas com o aluno surdo.	S	S	S	S	S	S	S	S
7) Realiza o seu planejamento sozinho/a.	N	S	S	S	AV	S	S	AV
8) Troca experiências com os/as demais professores/as de sua área.	M	S	S	M	M	S	M	M
9) Aconteceram mudanças no currículo em sua escola desde a inclusão desses alunos.	S	S	S	S	S	S	S	S
10) Fica sabendo com antecedência que tipo de portadores de deficiência terá em sala de aula.	S	AV	S	S	S	S	S	S

Legenda: P1 (Professor 1); P2 (Professor 2); P3 (Professor 3); P4 (Professor 4); P5 (Professor 5); P6 (Professor 6); P7 (Professor 7); P8 (Professor 8); S (Sim); N (Não); NR (Não respondeu); P (Pouco); M (Muito); AV (Às vezes)

Fonte: Dados colhidos a campo em entrevistas realizadas pela pesquisadora, 2014

4.2.1 Algumas Transcrições Ilustrativas da Categoria 2 e análises teóricas

O que se observa na Tabela 2, item 1, sobre as professoras entrevistadas receberem ou não orientação ou apoio para trabalhar com alunos surdos, sete das oito professoras entrevistadas responderam que sim e uma delas respondeu que recebe este apoio às vezes.

Ante a esta questão, Witkoski (2013) sinaliza uma questão pertinente, ao afirmar que, indiscutivelmente, é crucial o momento em que debates se tornam mais fortes sobre a discussão dos ideais pensados para a área da educação de surdos. Segundo ela, isto decorre do entendimento de que tais ideais se constituem em um campo de negociação política e de poderes, hierarquicamente, não simétrico. No entanto, ante o forte movimento da comunidade surda, é possível vislumbrar suas primeiras conquistas legítimas: a criação da escola bilíngue supracitada e o estabelecimento de políticas públicas educacionais com diretrizes que vão ao encontro dos seus anseios.

Indagadas sobre se as pessoas que as auxiliam são profissionais da Educação Especial, item 2 da Tabela 2, todas as oito professoras responderam que sim e que esses profissionais têm formação em Língua Brasileira de Sinais.

O contexto apontado por esta questão evidencia a reivindicação das comunidades surdas em defesa de seus direitos linguísticos e de seu reconhecimento enquanto sujeitos sociais. As políticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trazem a determinação de que o professor de alunos com necessidades educacionais especiais necessitam ter a certificação de especialista em Educação Inclusiva obtido nos cursos Lato Sensu para licenciados (BRASIL, 2014).

Sobre se a professora intérprete de Libras interfere no trabalho do/a professor/a de Arte, item 3 da Tabela 2, sete das oito professoras responderam que não, mas se constituem em suporte importante na ação docente. Uma delas respondeu que isto acontece somente às vezes.

Em termos práticos, o professor bilíngue, dada a sua condição de especialista, atua com papel fundamental, uma vez que ele se constitui em ponte entre professor ouvinte e aluno surdo. Há que se destacar que o professor bilíngue também é ouvinte, o que segundo SEESP/MEC (2006) o constitui em tradutor.

A preocupação nos meios educacionais, em termos práticos, refere-se às questões éticas, com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo, representada no art. 7º. Do Decreto 5626/2005.

No item 4 da Tabela 2, perguntadas sobre a utilização de estratégias das diversas modalidades da disciplina de artes para envolver o aluno surdo nas aulas, cinco das oito entrevistadas responderam que sim, que fazem essa utilização. Três delas responderam que utilizam muito dessas estratégias.

Em todos os exercícios, materiais e estratégias, segundo Witkoski (2012), predominam ainda a cultura ouvinte. A ênfase no ensino que se propõe a incluir o aluno surdo, de forma absolutamente acrítica, pode comprometer o desenvolvimento desse aluno, porque pode não avaliar como as estratégias utilizadas para o aluno ouvinte podem ser usadas para o aluno surdo. Também na reflexão em como estas se constituem em práticas pedagógicas que venham a desconsiderar o fato de que pouco contribuem para a formação de um aluno apto à leitura não somente de textos, mas do mundo.

No que diz respeito à professora intérprete de Língua Brasileira de Sinais, se ela auxilia na realização das atividades de artes visuais nas aulas, item 5 da Tabela 2, quatro das oito professoras entrevistadas responderam que sim, duas delas responderam que às vezes e duas delas responderam que auxilia muito.

Para mais além da imagem, conforme Witkoski (2012), pode ser observada a presença de elementos culturais próprios da comunidade ouvinte, tais como os sons, como as onomatopeias transformadas em imagem e que também são destituídas de significação especial para o grupo de pessoas surdas.

Esta autora ressalta que o predomínio de materiais infantilizados não apenas se constitui em elemento desmotivador para os alunos, como também lhes subtrai a possibilidade de acessar informações culturais pertinentes à comunidade ouvinte. Assim sendo, inviabiliza-se, pelo tipo de materiais e conteúdos selecionados, tanto a cultura ouvinte como a surda, que, como já visto, é marcada pela ausência absoluta.

A respeito da realização do planejamento de ensino em conjunto com os professores das outras disciplinas e que lidam com o aluno surdo, item 6 da Tabela 2, uma das oito entrevistadas respondeu que não, que não faz o planejamento em conjunto, seis responderam afirmativamente e uma delas disse que às vezes tem essa prática.

Nunca é demais enfatizar que planejar é fundamental em qualquer instância, condição ou situação, quando, especialmente se reporta ao meio educacional. Witkoski (2012) afirma que é, no entanto, a amálgama desvirtuante constituída pelo preconceito, pela ausência de formação ou formação pouco qualificada destes profissionais da escola, pelas políticas de inclusão ainda incipientes – mas já caracterizados por grande espaço de vitrine e pouco estoque pedagógico, que transforma a escola de surdos ou classe de surdos, aqui defendida como espaço privilegiado para a educação desse aluno surdo.

No item 7 da Tabela 2, os dados mostram que ao serem indagadas sobre se realizam seu planejamento sozinhas, cinco das oito professoras entrevistadas responderam que sim, duas delas disseram que às vezes e uma disse que não.

Sob este aspecto, Souza (2006) afirma que é notório o quanto a realidade de um ensino deficitário, orientado por posturas acríticas, culpando permanentemente o aluno surdo pela falta de aprendizagem, como se esta fosse decorrente da condição de surdo, alberga rótulos dirigidos a estes como estes esquecidos e rígidos, como plenamente

aceitáveis e que continuam a ser reproduzidos no contexto escolar. Isto para não dizer no quando o professor se apoia em muletas e justificativas para apoiar sua falta de planejamento.

É preciso dizer que não importa se o planejamento é feito em conjunto ou individualmente. Ao professor é preciso planejar em qualquer circunstância, quanto mais para o ensino do aluno surdo.

Sobre a troca de experiências com os demais professores/as de sua área no que diz respeito à atuação docente com a disciplina de arte de forma geral, item 8 da Tabela 2, as professoras assim responderam: três delas responderam que sim cinco delas disseram que utilizam muito da troca de experiências com seus pares.

Lopes (2009) assegura, a respeito da atuação docente, não somente na disciplina de arte, mas em outras disciplinas também, assegura que a heterogeneidade dos usos da exclusão, a focalização da atenção na exclusão e nos excluídos, criação de políticas de assistência, a delimitação de zonas de exclusão e de excluídos, a criação de medidas sociopolíticas paliativas e pontuais para se lutar contra a exclusão retiram da questão a potência política da atualidade.

Ela afirma também que ao se chamar a atenção para a multiplicidade e a banalização política implicada nos muitos usos da palavra “exclusão”, objetiva-se marcar que nem todas as práticas ditas de exclusão podem ser denominadas como tal. Portanto, nem todas as práticas ditas de exclusão podem ser conduzidas pelas ações de Estado, nem mesmo caracterizadas por tais ações, da mesma forma que outras.

Perguntadas se aconteceram mudanças no currículo em sua escola desde a inclusão desses alunos, item 9 da Tabela 2 todas as professoras foram unânimes em responder afirmativamente.

Sobre aspectos relacionados a esta questão, Lopes (2009) afirma que na linha das medidas preventivas para se abordar a exclusão, lembra que, total ou parcialmente, definitiva ou provisória, “[...] a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro status. É uma forma de discriminação negativa que obedece a regras estritas de construção”. Mesmo sabendo que se trata de um processo construído sob regras estritas e historicamente produzidas, parece que a mídia, as pesquisas e a militância nas diferentes esferas políticas não

observam as redes que engendram historicamente tal processo. Na maior parte das situações em que vemos aplicado hoje o conceito de exclusão, se faz referência a outra coisa, ou seja, de vulnerabilidade, de expurgação, expulsão, precarização, marginalização, mas não propriamente de exclusão.

E, por final, no item 10, da Tabela 2, perguntadas se ficam sabendo com antecedência que tipo de portadores de deficiência terão em suas salas de aula, ao iniciarem o período letivo, sete responderam que sim e uma respondeu que às vezes.

O fato de serem comunicados com antecedência a respeito da presença de aluno surdo em suas salas de aula, explicita a intenção da inclusão.

Pode-se considerar o contraponto: Lopes (2009) aponta que atribuir à exclusão dos múltiplos sentidos ligados à privação da população de direitos e conquistas enfraquece a questão e a obscurece politicamente. Lógicas distintas estão em circulação, e usa-se para nomeá-las uma mesma expressão – “exclusão”. A lógica da exclusão acontece por discriminações oficiais e que a outra, a de marginalização, de precarização, de expurgação, entre outros termos, acontece em processos de desestabilização por marginalização, por degradação das condições de trabalho e de sociabilidade.

Para ilustrar e esclarecer as respostas da Tabela 2, seguem algumas respostas das Professoras, que se inserem na categoria em questão.

P1, perguntada sobre se recebe algum apoio humano ou material para melhor desempenhar o ensino de Arte, assim se expressou:

“É... mais que acontece é na própria escola, na semana pedagógica, nas semanas, né, pedagógica, tanto no início do ano como no meio do ano, que, as professoras intérpretes ou professoras de apoio, elas são convidadas pela direção para nos dar informações e atualizar o que está acontecendo nesse campo”

Solicitando-se a P1 se as pessoas que atuam nesse apoio são profissionais da saúde ou da educação, ela respondeu:

“São professoras que atuam no Estado, e são, elas tem formação em Educação Especial.”

Perguntando a P1 sobre se tem intérprete em sua sala de aula em Artes,

respondeu:

“Nós temos porque a... o estado do Paraná, ele nos proporciona isso, né. (...) Ela não interfere no trabalho do professor, porém ela é suporte, ela é apoio, porque sempre que solicitada ela nos auxilia, e ela está ali sempre orientando o aluno, é, de como ele deve proceder no trabalho que é proposto pelo professor.”

P1, respondeu assim sobre a pergunta se tem intérprete para auxiliá-la em sala de aula:

“Não há nenhum apoio. (se contradisse) Na nossa escola tem um professor apoio e é somente esse apoio que a gente possui ele é intérprete. É um professor responsável pelo Centro de Apoio ao aluno Surdo.”

E depois, a mesma P1, assim responde:

“Sim, sempre. Todos os anos que estou trabalhando com a inclusão sempre tivemos intérprete na sala de aula.”

E sobre como a intérprete auxilia, respondeu da seguinte forma:

“Eu passo o conteúdo para todos e explico também de maneira mais sintetizada para a intérprete passar para eles, noto que eles ficam sempre atentos, somente nos trabalhos às vezes parece que pensam se vão fazer os trabalhos ou não, mas no final tudo dá certo, participam.”

Perguntando a P3 sobre apoio para lidar com o aluno surdo em sala de aula, assim se expressou:

“A escola ela dispõe de intérprete e assim temos grande ajuda pois conseguimos passar o que nos propomos durante a aula, através da intérprete, antes quando não tínhamos, tentávamos se comunicar de forma que cada um achasse que informava para o aluno a atividade, mas era muito difícil. (...)”

“Ela repassa o que estou informando aos outros alunos, quando eles apresentam alguma dificuldade ou dúvida ela me questiona e eu explico para ela o que deve ser feito ou mesmo informo o conteúdo, se for o caso”

P4, assim se refere perguntada sobre a importância da intérprete de Libras em sala de aula:

*“O apoio vem por parte da intérprete. E acho que é o que precisamos, mas se for necessário posso buscar, nós temos aqui um Centro dos Surdos onde tem uma pessoa para atender as necessidades, mas eu nunca precisei. (...)”*³

[Sim, sempre. Todos os anos que estou trabalhando com a inclusão sempre tivemos intérprete na sala de aula. (...)]

[Tudo o que eu falo para os demais a intérprete comunica a eles, caso ela (a intérprete) não entenda eu explico e então ela repassa na forma conveniente para que a aluna entenda; nas atividades(trabalhos) ela repassa de forma que a incentive em fazer e participar.”

Perguntado a P5 sobre a questão da presença ou não de intérprete em sala de aula, como apoio às aulas de Arte, respondeu:

“Sim, recebo apoio da intérprete, quanto a assistência ao aluno de inclusão, na verdade ela dá conta do que eu não consigo, pois logicamente a minha comunicação é com a intérprete. Quanto aos profissionais de saúde somente da AMOA que estão presentes nas outras deficiências, que não aos surdos. (...) Elas (as intérpretes) sempre estão ajudando a gente no que explico durante as aulas do que é para fazer e quando necessário elas ajudam o aluno também.”

Sobre as afirmações de P5, é possível compreender que as intérpretes auxiliam os professores em sala de aula em outras ações, além de fazer a tradução.

Segundo Almeida (2011), este olhar múltiplo é necessário, porque faz entender que não há limites dentro da sala de aula que se propõe inclusiva. É imprescindível que se considerem as salas de aula e os que nela atuam bem mais que simples espaços com pessoas ali colocadas aleatoriamente. A especificidade do ambiente educativo formal é mais do que isso, porque pressupõe ações, eventos emocionais e conflitos humanos.

É preciso considerar todos esses aspectos em quaisquer que sejam as disciplinas escolares ou em quaisquer que sejam as posições educativas a que o professor se vincula. Assim sendo, se ambiente é o lugar onde as dimensões morais acontecem e são apresentadas em suas mais diversas formas, independentemente da disciplina escolar,

³ Cabe explicitar sobre esta resposta de P4, que a comunidade possui uma entidade denominada AMESFI (Associação Medianeirense de Surdos e Fissurados), existente desde 30 de novembro de 1991.

conteúdo e papel da formação (básica ou profissional), o que conta ao final, é o caráter das ações docentes. Essas, sim, podem ser afirmadas como fortes e perenes.

Registrados os relatos contidos nas entrevistas relacionadas à Categoria 2, ilustrada pela Tabela 2, passa-se ao Tabela 3.

4.3 INTERPRETAÇÃO DA CATEGORIA 3: DISCIPLINA DE ARTE E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS

A Tabela 3 refere-se às respostas localizadas nas entrevistas ligadas à categoria “Disciplina de Arte e a participação dos alunos surdos”. Nesta tabela apresentam-se as respostas que, em seguida, são interpretadas à luz da fundamentação teórica.

Tabela 3: Disciplina de Arte e a participação dos alunos surdos

Respostas relacionadas à categoria	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1) Os alunos se valem de expressão corporal geral	S	S	AV	M	S	S	M	S
2) Os alunos se valem da expressão fisionômica.	S	S	S	S	S	S	S	S
3) Os alunos usam Libras em geral.	S	S	S	S	M	S	S	M
4) Os alunos participam com o auxílio da Professora Intérprete de Libras	M	S	S	M	M	S	M	M
5) Trabalha com música nas aulas de artes com aluno surdo.	P	S	P	M	S	P	M	S
6) Nas aulas de música, explora a vibração.	S	S	M	S	S	S	S	S
7) Nas aulas de teatro, explora o movimento e as expressões corporais em geral.	M	S	M	S	S	M	S	S
8) Os alunos gostam e participam de atividades com teatro	S	AV	M	AV	S	M	AV	S
9) Os alunos gostam e participam de atividades com artes visuais	M	M	S	S	M	S	S	M
10) Os alunos gostam e participam de atividades com artes manuais (desenho, pintura, argila...)	M	S	S	M	S	S	S	S

11) As atividades artísticas com desenho se destacam no gosto do aluno surdo.	M	S	AV	S	M	AV	S	M
12) Trabalha com dança nas aulas de artes, explorando a vibração e o movimento.	M	S	M	S	M	S	S	M
13) A disciplina de arte contribui para a inclusão do aluno surdo no sistema educacional.	M	S	S	M	M	S	M	S

Legenda: P1 (Professor 1); P2 (Professor 2); P3 (Professor 3); P4 (Professor 4); P5 (Professor 5); P6 (Professor 6); P7 (Professor 7); P8 (Professor 8); S (Sim); N (Não); NR (Não respondeu); P (Pouco); M (Muito); AV (Às vezes); Sim = quando simplesmente atesta a presença da categoria // Muito = quando a categoria é usada intensamente

Fonte: Dados colhidos a campo em entrevistas realizadas pela pesquisadora

4.3.1 Algumas Transcrições Ilustrativas da Categoria 3 e análises teóricas

Na Tabela 3, item 1, ao serem perguntadas se os alunos usam a expressão corporal geral nas aulas de arte, cinco das oito professoras entrevistadas responderam que sim, uma disse que às vezes e duas disseram que os alunos utilizam-se muito dessa expressão corporal para a comunicação.

Essa expressão corporal pode ser abordada em termos de círculos virtuosos envolvendo competências receptivas. A aprendizagem da leitura alfabética beneficia o desempenho da leitura orofacial e a aprendizagem da leitura orofacial beneficia o desempenho da leitura alfabética.

Outra concepção da expressão corporal, sob este foco mais voltada às aulas de arte, diz respeito às possibilidades que essa forma de expressão propicia. Gera-se um círculo virtuoso interno pertinente às competências expressivas de produção da linguagem escrita e da linguagem oral.

Sendo assim, é imprescindível não esquecer que mais importante do que a expressão por si só, é o sujeito que a expressa pois é ele que se encontra no final da escala de prioridades da educação pública coletiva de surdos.

Sobre se os alunos se valem da expressão fisionômicas, item 2 da Tabela 3, todas responderam afirmativamente.

A exposição a um ambiente linguístico é necessária para ativar a estrutura latente

e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos linguísticos.

As crianças são capazes de deduzir as regras gerais e regularizar os mecanismos de uma conjugação verbal, por exemplo. Dessa forma, utilizam as formas “eu fazi”, “eu di”, enquadrando-os nas desinências dos verbos regulares - eu corri, eu comi.

As crianças ditas “normais” e também um grande número de crianças “com necessidades especiais” aprendem a língua de uma forma semelhante e num mesmo espaço de tempo. No entanto, não se podem esquecer as diferenças individuais.

No item 3 da Tabela 3, sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais e da mímica pelos alunos, seis das oito professoras entrevistadas responderam que eles usam e duas responderam que sim, eles usam muito.

No que diz respeito a esta questão expressa pelo item 3, a educação bilíngue para surdos recebe um aliado poderoso que utiliza do gestual. Não do ponto de vista simplesmente mimético, mas do ponto de vista fundamental para a linguagem. A partir do momento em que o gestual é admitido como forma de linguagem, os sujeitos que antes da década de 1990 eram localizados à margem do processo social, começam a ter visibilidade. (HAHN; SOUZA, 2006).

A educação bilíngue toma centralidade no cenário educacional mundial e brasileiro a discussão em torno da escola dita inclusiva, entendida como um espaço que acolhesse todas as diferenças – físicas, intelectuais, psíquicas, históricas ou sociais.

Souza (2007), ao se referir à construção da escola bilíngue para o surdo, destaca que é necessário ouvir os surdos, pois são eles que almejam uma escola que não condicione a sua capacidade de aprendizagem a sua capacidade de desenvolvimento da linguagem oral ou da escrita; que os escute e os respeite na sua diferença linguística e cultural; ou seja, que eles possam ser educados na língua que lhes é natural – a Língua Brasileira de Sinais. Só assim eles poderão criar uma relação de significação com a Língua Portuguesa e com o mundo. Para essa autora, o novo projeto inclusivo bilíngue, garantido em lei, é possível, desde que seja:

[...] construído com eles, que tenha novas configurações ideológicas que sejam marcadas por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar na escola o estudante surdo (SOUZA, 2007, p.46),

O que se observa é que as possibilidades se multiplicam quando o surdo pode usar sua linguagem de forma natural.

A respeito da participação dos alunos com o auxílio da professora intérprete de Libras, item 4 da Tabela 3, três das oito entrevistadas responderam que sim, eles participam. Cinco delas responderam que eles participam muito mais com o apoio dessa professora intérprete.

Ao fazer esta análise, utilizamos as concepções que Filietaz (2012) propõe sobre a idiossincrasia profissional instituída para a educação bilíngue. A respeito do tema, ela se reporta à inclusão escolar de todos os alunos, o que, em seu ponto de vista, representa a realidade nas escolas brasileiras, ou seja, “todos” são interpelados pelas políticas públicas, como os grupos às margens do cenário escolar.

A função do professor especializado que atua com surdos, nos atendimentos educacionais especializados ou em salas específicas para alunos surdos, segundo Filietaz (2012), tem sofrido mutações em decorrência das mudanças das abordagens educacionais. Antes de instituir o direito linguístico dos surdos, os professores especialistas não necessitavam de uma graduação em ensino superior, muito menos conhecimento de Libras.

O especialista tem a indicação legal de articular ações colaborativas entre os profissionais do ensino regular com os saberes necessário para educar alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, especificadas na Resolução 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Atualmente, nos cursos de licenciatura, há obrigatoriedade em ofertar um semestre de disciplinas que contemplem a educação inclusiva e o ensino de Libras, em conformidade com o art. 9º, do Decreto 5626/2005.

Art. 9º a partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos: I – até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II – até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III – até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; IV – dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005).

Em termos práticos, o professor bilíngue, dada a sua condição de especialista, atua em instituições especializadas, em centros educacionais, em escolas básicas na modalidade de educação especial, em salas multifuncionais, no ensino itinerante, enfim, ele atende os alunos surdos dentro da Educação Especial e como apoio educacional especializado.

Sobre se utilizam o trabalho com música nas aulas de arte com o aluno surdo, das cinco professoras, item 5 da Tabela 3, três das oito entrevistadas responderam que utilizam pouco essa estratégia, três responderam que sim e duas responderam que utilizam muito a música em suas aulas.

Segundo Finck (2009), sobre a formação e a atuação do professor de música na área de ensino, a educação musical e a educação especial ajudam a compreender a importância dos cursos de formação continuada para a compreensão do significado da inclusão e a tradução deste conhecimento em condutas apropriadas nos diferentes contextos escolares. Este estudo apontou para a necessidade de cursos de formação de professores (inicial e continuada) que discutam as práticas inclusivas na educação musical, bem como a importância das condições de ensino nestes contextos de inclusão: “a formação inicial dos professores de música foi considerada por eles mesmos como precária, mas foi sendo “lapidada” com o decorrer da carreira, através de diferentes cursos” (p.111).

Soares (2006) demonstra por meio da sua pesquisa que as falhas relativas à formação inicial do professor de música para a Educação Especial podem ser superadas. A formação continuada prossegue Soares, deve ser “[...] o foco de atenção do poder público e das universidades, especialmente quando o assunto é a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais” (p.112).

Assim, a educação inclusiva, traduz-se por práticas pedagógicas que respondem, positivamente, à diversidade do alunado em um contexto de escola para todos. Trata-se de oferecer respostas educacionais centradas no processo de construção da cidadania de todos os alunos, sejam eles com deficiência, ou não. Todavia, a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os

professores por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e, acima de tudo, pelos pais.

O item 6, da Tabela 3, mostra que perguntadas se nas aulas de música exploram a vibração, sete das oito entrevistadas responderam que sim e uma delas disse que explora muito.

Segundo Finck (2009) em sua tese, que cita autores como Cruz (1997), Hagiara-Cervellini (1983, 2003), Darrow (1999, 2003, 2007, 2008), Glennie (2008a, 2008b) afirmam que, apesar de haver relatos sobre a prática de atividades musicais de pessoas surdas, para a grande maioria delas, a música ainda é vista como algo que elas não podem fazer, uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado por meio da audição.

Os surdos, sendo incapazes de ouvir seriam, conseqüentemente, incapazes de falar e de escutar e, portanto, incapazes de compreender a palavra falada ou a informação que está sendo comunicada.

Pode-se dizer que há aspectos da escolarização que exigem uma abordagem diferenciada entre surdos e ouvintes quando se almeja formar cidadãos com direitos igualitários de acesso aos conhecimentos, sobretudo na linguagem musical. As estratégias de ensino utilizadas pelos professores devem ter um outro tipo de abordagem para que os surdos venham a entender a música.

Nas aulas de teatro, se exploram o movimento e as expressões corporais em geral, item 7 da Tabela 3, três responderam que exploram muito e cinco responderam que sim.

Trabalhar teatro provoca o movimento e o ritmo, aspectos importantes para o desenvolvimento do surdo. Dentro da realidade educacional, a estratégia do teatro apresenta grande importância. É visto como uma forma de buscar a excelência na educação dos surdos.

O trabalho com o movimento e a expressão corporal se insere afirmativamente, dado que os desafios na educação de surdos, também influenciados por tais problemas, são agravados pelo fato de que existe uma forte tradição, historicamente marcada na

origem dos processos educativos das antigas escolas especiais, voltadas para a correção desses sujeitos e que focaliza todos os esforços na tentativa de oralizá-los, usurpando o tempo e os recursos que deveriam ser utilizados na sua formação intelectual.

O item 8, da Tabela 3, apresenta o gosto dos alunos e de sua participação nas atividades de teatro. Três responderam afirmativamente sobre esse gosto e participação, duas responderam que eles gostam e participam muito e três responderam que isso ocorre às vezes.

Sobre a inclusão de atividades de teatro como estratégia de desenvolvimento no ensino de surdos, pode-se observar que a problemática curricular não se restringe ao ensino da Libras, mas toda grade de disciplinas, na medida em que falta a construção de um currículo organizado a partir da perspectiva visuo-espacial e que venha ao encontro da cultura visual surda.

Ainda predominam, no geral, as práticas pedagógicas com uma visão simplista e desqualificada em relação ao uso de recursos que incluam o movimento, a encenação e a interpretação. Em relação a isso, ainda predomina a ausência do movimento como perspectiva metodológica no ensino de arte para o aluno surdo.

Witkoski e Douettes (2012) afirmam que há uma abissal diferença de possibilidades de formação, nesse sentido, advinda do seio familiar das crianças surdas, em relação às que ouvem. A estas é possível a atividade teatral, sem restrições. As surdas são ainda concebidas como incapazes para o movimento, como se ouvir implicasse em não se movimentar.

É importante destacar que, na atualidade, quando as escolas públicas brasileiras, em atenção à lei, trabalham com o desafio sob todos os aspectos, ainda se faz necessário um intenso trabalho de formação continuada do professor no que diz respeito à incorporação de estratégias que incluam, de fato, o aluno surdo em todos os contextos.

Sobre se os alunos gostam e participam das atividades visuais, item 9, da Tabela 3, quatro das oito professoras entrevistadas responderam que eles gostam muito e participam muito também. E quatro responderam afirmativamente.

Nos estudos de Bauman e Murray (2012), a emergência do campo dos estudos dos surdos foi ocasionada pela convergência de duas ocasiões transformadoras. Segundo eles, a primeira foi a revelação do estatuto linguístico completo das línguas de sinais.

Uma vez que a natureza linguística da língua de sinais já está no interior das instituições, uma construção muito diferente dos usuários destas línguas parecia garantida.

Na década de 1970, as pessoas surdas começaram a se ver como pertencentes a uma minoria linguística ao invés de um grupo de pessoas ligadas pela incapacidade. Logo um grupo de trabalho e motivação da produtividade cultural emergiu e trabalhou para a reformulação da identidade surda a partir da patologia para a cultura. Para entender essa cultura, um conjunto de investigação foi rapidamente desenvolvido. A cultura de surdos precisava dos Estudos Surdos para explorar a si mesma. (BAUMAN; MURRAY, 2012, p.68)

Com relação ao gosto e participação nas atividades de artes manuais como desenho, argila, pintura e outras do gênero, item 10 da Tabela 3, duas disseram que seus alunos participam muito e seis responderam que sim.

Sobre esse uso estratégico de artes manuais no ensino da disciplina de Arte, evidencia-se a necessidade que o professor tem de preparar-se para atuar com esses recursos junto ao aluno surdo. As vivências dos professores na busca da própria formação são fundamentais. Segundo Reis (2012), nesta perspectiva, o professor utiliza suas experiências e vivências para avaliar a própria atuação e se ela vem cumprindo seu papel, neste caso, na educação desse aluno.

O item 11, da Tabela 3, mostra que perguntadas sobre se as atividades artísticas com desenho se destacam no gosto do aluno surdo, três professoras responderam que sim, duas responderam que às vezes e três responderam que eles participam e gostam muito dessas atividades.

Conforme está expresso na LDB, Lei Nº 9.394/96, a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro aos seis anos de idade.

A educação de surdos tem como objetivo desenvolver este aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E deve cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.

Um currículo que contemple o aluno surdo, em sua totalidade, deve propor a adoção de políticas contextualizadas, de forma a superar a ideia fragmentada e

compartmentalizada das ações educativas, favorecendo a construção de práticas que respondam às demandas da criança e de seus familiares.

A implementação do trabalho educativo deve considerar as constantes mudanças na conjuntura mundial, como a globalização e a informatização dos meios de comunicação, que têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro desse novo modelo de sociedade. Uma proposta educativa precisa considerar que, durante seu desenvolvimento, o aluno passa por diferentes etapas, diferentes formas de pensar e de agir que caracterizam suas relações com o mundo físico e social. A ordem em que as etapas se sucedem é a mesma, porém a idade em que ocorrem varia segundo cada indivíduo. Diferentes ritmos constituem uma maneira sadia de crescer.

Segundo a SEESP/MEC (2006), por meio das relações com o outro, a personalidade vai sendo construída gradativamente; portanto, a educação infantil exerce grande e definitiva influência na formação pessoal e social do aluno surdo sob uma perspectiva de educação para a cidadania que se reflete na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente no meio em que vive.

Esse aluno possui uma identidade própria e exige uma educação que a respeite como ser em desenvolvimento, e não um vir a ser em preparação para saberes futuros.

A SEESP/MEC (2006) também afirma que, numa perspectiva de educação para a cidadania, o currículo deve possibilitar o alcance de três objetivos básicos na educação infantil:

- construção da identidade e da autonomia;
- interação e socialização da criança no meio social, familiar e escolar; e
- ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo.

A ação pedagógica deve estabelecer, na relação cotidiana, pressupostos básicos e medidas didáticas que facilitem os princípios norteadores para a aprendizagem coletiva e que favoreçam relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma.

O desenvolvimento de um aluno não se processa de forma linear. Durante seu desenvolvimento, ele experimenta avanços gradativos, vivenciando de forma singular todas as fases desse processo. Numa diversidade de ritmos, possui uma natureza única que a caracteriza como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. O desenvolvimento do aluno surdo ocorre por meio de situações de interação, nas quais

conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis. A relação com os demais alunos, com seus pares e com o meio em geral é importante para que ele possa construir, pouco a pouco, sua identidade.

Sobre o uso do trabalho com dança nas aulas de arte, explorando a vibração e movimento com os alunos, item 12, da Tabela 3, quatro responderam que usam muito e quatro responderam que sim.

A respeito desta questão, Montezuma et al, (2011) apontam que o movimento é o elemento central na comunicação e interação com as outras pessoas e com o meio ambiente à nossa volta. Afirmam também que o controle motor é de particular importância no início da infância, quando a criança está obtendo as habilidades motoras fundamentais.

Segundo Lacerda (2006), as pessoas com surdez podem enfrentar dificuldades ao entrar em contato com a língua do grupo social em que estão inseridos. Para Luiz e Araujo (2003), o desenvolvimento da linguagem corporal por meio da dança permite a manifestação da personalidade e de conhecimento mais completo de si mesmo, para fora e para dentro. Em contrapartida, isso possibilita a comunicação mais fluida e modificação da atitude geral do surdo, revelando que a dança pode ser utilizada como meio de interação social para pessoas com necessidades especiais.

Sobre se a disciplina de arte contribui para a inclusão do aluno surdo no sistema educacional, item 13 da Tabela 3, quatro das professoras entrevistadas disseram que sim e quatro delas disseram que muito.

Segundo Filietaz (2012), um marco importante nas políticas referentes à educação dos surdos, na atualidade, evidencia a inquietação dos sujeitos surdos em relação à inclusão. Assim, referem-se a uma proposta de educação bilíngue, em escola bilíngue própria, para que possam estar com seus pares no momento da aquisição dos conteúdos acadêmicos.

No contexto educacional, assevera Filietaz (2012), a luta em defesa da proposta de educação bilíngue vem se consolidando por meio da mobilização social e se constituindo como uma importante conquista. Apesar dos textos das políticas públicas inclusivas encontrarem ressonância nas definições expostas a partir da Conferência de Educação para Todos, ainda carecem de mecanismos de consolidação dos direitos que se

vinculam às propostas de inclusão escolar.

Para ilustrar e esclarecer as respostas da Tabela 3, seguem algumas respostas das Professoras, que se inserem na categoria em questão.

As perguntas realizadas sobre a participação do aluno surdo, conforme Categoria 3 (registrada no Quadro 3), dizem respeito ao envolvimento desse aluno nas aulas de Arte, nos conteúdos de música, dança, pintura, desenho e outras atividades. A seguir, registram-se as respostas das Professoras que participaram das entrevistas:

Perguntou-se a P1 se trabalha música nas aulas dela, respondeu:

“Alguma coisa, porque eu não sou formada em música, mas a gente tenta, por exemplo, buscar os elementos dos sons e para que eles possam também mostrar os seus talentos, aqueles que fazem curso ou que tem alguma habilidade em alguma área ou algum instrumento musical, eles apresentam também trabalhos nessa área, ou então paródias, daí os alunos também os... os alunos surdos ajudam nas paródias. Só que eles não cantam daí, vocálico.”

E sobre os objetivos do ensino de música:

“Então, porque a... a música, todas as áreas da arte, elas tem o principal objetivo de desenvolver a percepção, a criatividade, desinibir e também, é, a sensibilidade. Então, no caso dos surdos, eles, eles conseguem sentir de uma outra forma, porque eles não ouvem, mas a gente, eles, quando se faz uma atividade de... de pesquisa de sons, por exemplo, eles conseguem sentir o toque assim, mas de uma forma mais, por exemplo, como é que eu posso explicar, é... quando a gente procura explorar assim, o corpo, a... e outros objetos, eles têm alguma sensibilidade, mas, mas muito pouca, assim, eu não consigo explicar cientificamente, né, muito pequena, mas ele tem um... eles conseguem sentir a vibração das ondas sonoras.”

Ao perguntar-se a P1 sobre o teatro e como considera esta modalidade para os alunos surdos, assim respondeu:

“Então, no teatro eu acho mais fácil trabalhar porque daí a gente propõe jogos dramáticos e eles conseguem fazer da forma como eles, por exemplo, eles vão representar uma cena através da... da mímica, e eles fazem muito bem isso, porque já fiz essa experiência, e deu certo. A gente traz atividades que eles possam

participar e se inteirar e se envolver com o grupo. Alguns oferecem resistência, às vezes, porque eles não têm, assim, muita... desinibição, é... tem dificuldade. Mas os colegas que já são acostumados com a presença dos surdos, eles são bem solícitos, e ajudam, aqueles que não estão acostumados, daí eles vão aos poucos, é... se inteirando, porque tem uns que nunca tinham trabalhado, assim, em sala de aula com surdos, os colegas, por exemplo, e então eles começam a ter uma facilidade melhor para se relacionar com os surdos.”

Hoje se tem CD-ROM de teatro em Língua Brasileira de Sinais.

E sobre como é feita a elaboração da peça teatral, quem ajuda, quem escolhe o texto, como é feita a seleção do texto e como, de forma geral esta atividade é apresentada, P1 assim respondeu:

“Então... é... a princípio, a gente começa com a criação do personagem, depois junta-se os grupos, e a partir de cada... do personagem de cada elemento do grupo, daí se forma um grupo com os surdos e não surdos,... então o surdo, ele faz uma participação na peça.... contribuindo, mas usando a língua de sinais, e quem faz a tradução seria a... o professor intérprete. Só que eles participam na construção, dando ideias e a professora intérprete, ela ajuda na elaboração do roteiro, que é um, não, a intenção não é um espetáculo grandioso e sim uma interação entre os colegas, que depois eles vai culminar numa apresentação para a sala de aula. A não ser um evento maior na escola, como uma hora literária que daí se prepara uma peça mais elaborada, onde todos participam, daí cada um de uma forma, uns como atores, outros como cenógrafo, outro como sonoplasta, e assim sucessivamente.”

Sobre como os alunos surdos se comportam nos ensaios e preparação da peça

“Às vezes eles ficam dispersos e a professora intérprete tem que chamar a atenção, porque mesmo eles não falando, eles conversam, conversam entre eles, quando há mais de um surdo na sala de aula. Então a gente, tanto professor, regente da sala, que é o que deve chamar a atenção do aluno, ele deve estar atento a... para que estejam envolvidos, porque se ele não estiver envolvido, a... não acontece então a produção, mas então o professor regente, ele tem que ter a autonomia de chamar a atenção dele e a professora intérprete vai auxiliar nesse processo.”

Sobre as artes visuais nas aulas de arte, com o aluno surdo, como elas são trabalhadas, P1 respondeu:

“Então, é... Eu penso que não tenho tanta dificuldade porque a minha área não exige muito a questão da escrita, porque, como eles não têm os conectivos na forma... na hora de escrever, fica mais complicado, mas na produção artística eles fazem desde que você esteja ali sempre, é... estimulando e fomentando a criação, mas o processo de criação das artes visuais ele tem, ele tem vários aspectos como imagens, em projetor, assim, pode ser na tevê laranja, que nós temos a tevê pen drive, mas ultimamente tem sido mais interessante trabalhar com o projetor multimídia, né, que daí as imagens ficam maiores e melhor para se visualizar, aí se faz uma leitura de imagem... é... se fala o contexto histórico daquela obra, e depois eles irão então a partir da proposta de um... pode ser de um período histórico, ou dum estilo de um movimento artístico se faz uma criação, um trabalho, e, sempre, é orientado para a turma toda, mas eles também recebem a informação e conseguem produzir.”

Perguntou-se a P1 sobre se os alunos com surdez gostam de participar de desenho, pintura, trabalhos com argila, ela respondeu:

“Gostam.... Sim, sempre que se trabalha com qualquer técnica, eles conseguem produzir, só que às vezes eles tem um pouco de... vamos dizer... falta de vontade, porque os nossos, lá, não é porque eles não são capazes, eles têm um pouco de preguiça, vamos dizer, é... não rotulando, né, porque não podemos generalizar, mas sempre tem que estar ali, em cima, é... estimulando, incentivando, senão eles ficam meio dispersos.”

Sobre a presença de conteúdos voltados à dança em sala de aula de Artes, P1 respondeu:

“Então... trabalhamos também, por exemplo, a possibilidade do movimento não quer dizer somente uma coreografia, e sim, é... conseguir se movimentar das mais variadas formas, então trabalhamos também com algumas propostas de expressão corporal e a partir daí, no final do trabalho eles irão então elaborar uma pequena coreografia, em diferentes gêneros e estilos de danças. Mas tive uma experiência muito interessante o ano passado que eu gostei muito. A... a Ana, a Bruna, a Bruna, quero dizer, não Ana, porque uma é Ana, outra é Bruna. A Bruna participou da dança Maculelê, que nós fizemos no... na equipe multidisciplinar, que é sobre a cultura afro, e ela tinha um gingado muito interessante porque ela consegue, ela observa

os outros, fazendo os movimentos, e ela consegue fazer no ritmo, porque ela fez tão bonito assim, porque o próprio esti... a própria... o jeito dela, a personalidade dela é bem elegante, assim, no jeito de dançar, ela fez muito, às vezes, mais bonito, assim, os movimentos, mais charmoso, vamos dizer, do que outras meninas que estavam dançando, ela dançou tão bonito, e ela também participou como rainha lá do folclore, e ela tem uma elegância, uma beleza, assim, que cativou, e ela até ficou a rainha do folclore no ano de dois mil e treze. Então eu penso que nada é impossível, nem para os surdos, porque ela dançou, porque ela consegue captar aquelas ondas sonoras que eu te falei que seria a vibração.”

Perguntada se todos os alunos participam, como eles participam, uma vez que estão os surdos e os outros alunos. Todos eles participam? Há uma normalidade? P1 respondeu assim a esses questionamentos:

“Nem todos, porque alguns, na fase da... adolescência, eles têm... eles dizem que vão pagar mico, ou vão fazer feio porque eles têm vergonha. Mas, assim, se a gente trabalhar muito primeiro, muitas atividades, assim, que vai desinibindo, aí, que eles trabalhem em grupo, que eles possam, é... perceber o corpo, eles vão diminuindo essa resistência, mas é um trabalho muito árduo, porque não é fácil, então, eles têm vergonha, eles é... quando eles vão na balada não têm vergonha, mas quando eles estão no grupo, eles tem, eles oferecem resistência, daí acham... daí acham engraçado e tal, então você tem que ter muita paciência, o professor tem que ter muita paciência, fazer muitas atividades, assim, pra descontrair e pra haver essa interação, essa integração entre eles.”

P2, ao ser perguntada sobre o trabalho com música em suas aulas de Arte, respondeu:

“Sim, somente estes alunos sentem a dificuldade porque é a parte sonora que está envolvida, mas mesmo assim participam e na parte teórica se dão melhor claro, mas sabemos que estão dando o seu melhor.”

Ao perguntar à P2 sobre o trabalho com Teatro em suas aulas e se acha importante trabalhar com essa modalidade artística, respondeu:

“Sim trabalhamos todos os eixos da Arte e o teatro também está previsto como conteúdo e atividades, essas atividades quando bem trabalhadas surtem bastante efeito para a socialização,

além de permitir a construção do personagem de acordo com a história trabalhada, os alunos surdos são convidados pelos colegas a fazer parte do grupo e logicamente a participação deles é mais simples, mas o importante é que vivenciem a socialização e também o contato com os colegas.”

E, perguntando a P2, se seus alunos com surdez gostam de participar da atividade com teatro, disse:

“No início eles tem um pouco de timidez, ficam indecisos, mas com o envolvimento dos colegas eles acabam se animando e participando.”

Quando perguntada sobre como é realizada a elaboração e ensaios das peças, P2 respondeu da seguinte forma:

“Todas as atividades são ligadas entre si, mas no teatro até uma notícia pode ser o tema da história para se trabalhar, prefiro sempre o que está no alcance dos alunos para que possam participar mais efetivamente.”

Quando perguntou-se sobre como o aluno com surdez se comporta nos momentos de preparação ou ensaio dessa atividade, P2 disse:

“Eles participam como já disse no início com timidez mas depois se entrosam com os colegas e assim acabam participando. O que tenho para dizer que quando trabalhamos as lendas eles participam e tem alguns que interpretam muito bem, mesmo que seja pela mímica, dão um show.”

Quando perguntada sobre o trabalho com as artes visuais, P2 respondeu assim:

“Então está aí uma situação que difere das outras, pois a concentração deles é imensa diante das outras atividades, nas artes visuais eles se saem melhor que os outros.”

Perguntada sobre se os alunos com surdez gostam de participar, desenhar, pintar, trabalhar com argila, massa para modelagem, P2 respondeu:

“Sim gostam de participar, eu sinto que eles participam, se concentram e as vezes melhor que os outros. Me parece que eles gostam também dessas atividades porque eles se entregam para esses trabalhos. Pintam melhor, desenharam melhor, eles não se distraem.”

P2 respondeu assim, ao ser perguntada sobre se considera importante essas atividades e por que?

“Eu como professora de Arte considero uma das disciplinas mais importantes e acredito muito no trabalho que mexe com a sensibilidade porque Arte é trazer o sensível à tona.”

Perguntada sobre se acredita que o desenho pode contribuir com os alunos surdos, P2 respondeu da seguinte forma:

“100% sem sombra de dúvida.”

P2 respondeu assim, quando perguntada sobre atividades com dança e com que finalidade ela é trabalhada:

“É...É....(dúvida) a dança eles por... é como se fosse um espelho, eles imitam o que estão vendo e fazem os gestos, com timidez é claro, mas a intérprete orienta uma forma para eles também se expressarem como acham que devem.”

P3, ao ser perguntada sobre se é trabalhada a música em suas aulas, respondeu assim:

“Sim é trabalha de várias formas, proponho trabalhos em grupo e, às vezes, preciso interferir para que os alunos surdos integrem os grupos, embora a música seja a Arte mais difícil para eles porque ela é o som, mas mesmo assim se houver letra a intérprete repassa através de sinais o sentido, o significado da mesma. E o objetivo é nesse caso a expressão, o sentimento e também a participação.”

Perguntou-se a P3: E o teatro? Você considera essa modalidade importante para os alunos, por quê? A professora respondeu assim:

“Eu sempre trabalho do mais simples para depois ir avançando. Todos gostam de teatro, mas preciso ter em mente que é conteúdo e que deve ser trabalhado, por isso para poder ter algum resultado e rápido, prefiro utilizar frases, piadas, parágrafos.”

Perguntou-se a P3 se os alunos com surdez gostam de participar dessa atividade, ela respondeu da seguinte forma:

“Normalmente ele participam de tudo e o teatro também, observo as habilidades de cada um e de certa forma cabe a cada

um de acordo com a sua forma mais simples para participar, isso eu estou me referindo aos surdos, porque os outros alunos trabalham com muita intensidade e inclusive apresentamos todos no pátio para todos os outros alunos.”

Ao perguntar a P3 como é feita a elaboração da peça e sobre quem ajuda, ela respondeu:

“Como disse anteriormente eu coloco um parágrafo, uma piada mesmo, este é o início e depois eles é que criam o texto a partir desse começo, mas outras vezes trabalhamos alguma coisa direcionada a comemoração, etc.”

P3 foi perguntada sobre como o aluno com surdez se comporta nos momentos de preparação ou ensaio dessa atividade e foi assim que ela respondeu à questão:

“Normalmente ele se inteira da atividade e participa da forma como ele pode, mas sempre procuro incentivar, a intérprete também, parece que eles gostam.”

Perguntou-se a P3: E as artes visuais como são trabalhadas? Assim ela respondeu:

“Da mesma forma como as outras são, me parece que nas artes visuais os alunos surdos participam mais, tem mais facilidade, um ou outro que às vezes tem dificuldade para recortar, mas normalmente todos participam e gostam das atividades.”

Desejou-se saber sobre se os alunos com surdez gostam de participar, desenhar, pintar, trabalhar com argila, massa para modelagem e P3 respondeu assim:

“Sim gostam de participar, eu sinto que eles participam, se concentram e, às vezes, melhor que os outros.”

Perguntou-se sobre se P3 considera importante essas atividades e por que, ela respondeu:

“Sim porque além de elas serem diferenciadas das outras disciplinas elas ajudam os alunos a conviverem, se socializarem, trocarem experiências, mesmos os surdos, eu noto que eles trocam experiências entre eles mesmos.”

P3, sobre se acredita que o desenho pode contribuir com os alunos surdos, respondeu assim:

“Olha o desenho... (dúvida) eu não sei como poderia te responder, no que ele poderia contribuir, não sei...”

Perguntada sobre a dança, com que finalidade ela é trabalhada, P3 respondeu assim:

“Aí eu já posso dizer que a dança é mais fácil pois a disciplina de Educação Física sempre apresenta algumas atividades que acabam sendo aproveitadas nas aulas de Artes, os alunos surdos se movimentam da forma como eles gostam e também participam, a finalidade ainda é a socialização além do ritmo, do movimento sincronizado, no caso de apresentação em grupo.”

Perguntou-se a P3 se todos os alunos participam das atividades, ela respondeu:

“Da forma como citei anteriormente, eles participam e muito.”

Perguntou-se a P3 se já utilizou alguma estratégia utilizando as várias modalidades da disciplina de Artes para contribuir com a socialização desses alunos, assim se pronunciou:

“Eu troco ideias com as professoras de Artes dessa escola, fazemos reunião entre nós, pois gosto de trocar figurinhas, com quem divide comigo, eu contribuo mas também quero receber porque se não cada professor se responsabiliza pelas suas aulas e conteúdos...”

Sobre que estratégias utiliza na aula de artes para trabalhar com o aluno surdo, P3 respondeu:

“As estratégias acontecem na troca de figurinhas; as ideias que dão certo para a turma incluindo os alunos surdos que temos em sala de aula, aproveitamos às vezes, uma estratégia pensada por uma professora é diferente da outra professora e eu considero essa troca muito tranquila porque assim cumprimos o nosso papel e ficamos satisfeitas, quero dizer que antes com outras professoras isso não acontecia porque eu fazia parte também dessa época.”

Perguntou-se a P3 sobre quais as principais habilidades do seu aluno na sua disciplina, ela respondeu da seguinte forma:

“Aí eu preciso me referir a eles enquanto pessoa, por exemplo eu tinha um aluno surdo com muita habilidade pra música.”

(...)”

“Sendo surdo ele se sobressaia, mas em História ele tinha dificuldade porque é a parte de construir um conhecimento, onde ele tem que apresentar a ideia, então ele tinha muita dificuldade, outro aluno tinha muita habilidade para o teatro e também tinha dificuldade nas disciplinas do conhecimento sistematizado, os demais a gente trabalha um pouco mais leve, quando eles chegam no ensino médio, eles já tem um pouco mais de bagagem e pra mim vai sobrar apenas a condição de transmissão do conhecimento.”

P4 respondeu da seguinte forma, quando perguntada sobre o trabalho com música em suas aulas:

“Sim, é trabalhada mais de forma menos intensa, porque não é a minha área de formação, então prefiro trabalhar de forma mais generalizada.”

Perguntou-se a P4 sobre o trabalho com teatro, se considera essa modalidade importante para os alunos respondeu:

“Sim. Acredito que sim, ainda não trabalhei esse ano e então não sei como a aluna se desenvolveria nesse sentido, mas acredito que até para os outros alunos seria interessante sim.”

Sobre se os alunos com surdez gostam de participar dessa atividade, P4 respondeu assim:

“Não posso responder porque ainda não trabalhei, mas em outras atividades que já foram realizadas todos participaram.”

P4, assim se pronunciou quando perguntada sobre como é feita a elaboração da peça e quem ajuda:

“Essa é uma boa pergunta, eu teria que ter uma boa análise para poder ver como a aluna poderia participar e sentir que está integrada no contexto da atividade.”

Perguntou-se a P4 sobre como o aluno com surdez se comporta nos momentos de preparação ou ensaio dessa atividade, respondeu da seguinte forma:

“De forma tranquila aguardando sempre o momento da sua participação e de olho na intérprete, pois ela depende do sinal para que faça a sua parte.”

P4, sobre como as artes visuais são trabalhadas em suas aulas, disse o seguinte:

“São trabalhadas bastante na História da Arte, com alguns desenhos essa aluna sempre destaca, não demonstra preguiça já na parte descritiva não tem o mesmo rendimento.”

P4, ao ser perguntada sobre se os alunos com surdez gostam de participar, desenhar, pintar, trabalhar com argila, massa para modelagem, respondeu assim:

“Ainda não trabalhei com argila, nada manual, no tridimensional trabalhamos uma pirâmide, correlacionando com matemática(medidas) e ela se destacou bastante, era um trabalho individual e em sala de aula.”

Perguntou-se a P4 sobre se considera importante essas atividades e por que, respondeu assim:

“Sim, porque são atividades de expressão e acredito que todas as palavras que ela diria na maneira de ela se expressar são então as palavras.”

P4, sobre se acredita que o desenho pode contribuir com os alunos surdos, respondeu da seguinte forma:

“Sim, pois é no desenho que consigo dimensionar a sua participação mais especificamente porque ela tem facilidade e pinta muito bem, quando está realizando esse tipo de trabalho ela tem uma concentração invejável, não se distrai ao contrário dos outros alunos que qualquer coisa dispersam a atenção.”

P4, ao ser perguntada sobre a dança nas aulas de arte em que finalidade ela é trabalhada, respondeu:

“Não trabalhei a dança com eles ainda.”

Ao perguntar a P4 sobre se já utilizou alguma estratégia utilizando as várias modalidades da disciplina de Artes para contribuir com a socialização desses alunos, assim respondeu:

“Normalmente quando ela não manifesta a vontade de procurar o grupo eu me dirijo a um grupo que considero “ mais sociáveis” e sugiro a eles que a convidem, na minha opinião ela se socializará mais facilmente, participando melhor da atividade.”

Perguntou-se a P4 sobre quais as principais habilidades do seu aluno na disciplina de Artes, respondeu:

“E na parte artística, na interpretação ele sente dificuldade, mas na parte artística ela trabalha muito bem.”

Perguntou-se a P5 se é trabalhada a música em suas aulas, respondeu:

“A gente trabalha mais a prática, porque não tenho formação específica na parte musical, mas o que eu sei eu trabalho por exemplo musicais e os alunos também sempre sugerem o que gostam de realizar na parte musical e aliás eles se saem bem porque estão realizando aquilo que gostam e sabem fazer, sinto que é espontâneo. Os alunos surdos participam também através da orientação da intérprete que normalmente explica a letra e eles fazem os gestos, como são três alunas elas trabalham juntas e acredito que aproveitam porque nas apresentações elas se saem bem.”

P5, sobre o trabalho com teatro e sobre se considera essa modalidade importante para os alunos, respondeu:

“Eu considero importante porque eles ensaiam e desenvolvem a expressão, trabalhamos também os fantoches, as alunas surdas trabalharam com esses fantoches fazendo os gestos das palavras, apresentaram alguma dificuldade por que o tempo é curto para os ensaios, mas mesmo assim acredito que foi uma atividade diferenciada.”

Perguntou-se a P5 se os alunos com surdez gostam de participar dessa atividade, respondeu:

“Como citei na pergunta anterior essas alunas se saíram muito bem e acredito que realmente gostaram, isso estou falando do teatro de fantoche.”

P5, ao ser perguntada sobre como é feita a elaboração da peça e quem ajuda, respondeu:

“Nesse caso a peça foi referente a sala de aula.”

Perguntou-se a P5 sobre como o aluno com surdez se comporta nos momentos de preparação ou ensaio dessa atividade, assim respondeu:

“É mais difícil trabalhar porque eles se dispersam com mais facilidade, mas sempre peço a intérprete que fique atenta para ajudá-los.”

P5, sobre como as artes visuais são trabalhadas, respondeu:

“É um trabalho mais tranquilo, mas não é sempre, esse tipo de trabalho é de acordo com o conteúdo, relacionado, então conforme o conteúdo o aluno participa mais ou menos, já as alunas surdas eu sinto que elas trabalham mais tranquilas que os outros alunos da turma e também me parece que levam a sério o que é para fazer.”

Sobre como os alunos com surdez gostam de participar, desenhar, pintar, trabalhar com argila, massa para modelagem, P5 respondeu:

“Normalmente sim, mas acredito que gostam mais das artes visuais.”

Sobre o trabalho com a dança nas aulas de Arte e sobre com que finalidade ela é trabalhada, P5 respondeu da seguinte forma:

“Como não tenho formação nessa área trabalhamos ritmos e também o que está sendo divulgado. Muitos alunos nessa modalidade tem um pouco de vergonha, mas acabam participando da atividade, especificamente sentindo a vibração do som.”

Perguntou-se a P5 se todos os alunos participam e como, respondeu:

“Conforme o ano eles participam mais, se por acaso a atividade forem termos de competição entre os grupos, observo que eles participam porque querem mostrar a criatividade do grupo; quanto as alunas surdas, elas participam da maneira delas, normalmente ou entendendo a letra e fazem o gesto do significado ou sentindo a vibração do som.”

Assim, se apresenta uma parte significativa do que foi respondido em entrevista pelas professoras que aceitaram participar.

Segundo Finck (2009), a formação continuada constitui-se em uma estratégia que permitirá a substituição de práticas rígidas, no contexto de educação do surdo e perpetuadas ao longo do tempo.

Para Mantoan (2003), esse exercício de desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas, é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula: “[...] esta é matéria prima das mudanças pretendidas pela formação” (MANTOAN, 2003, p. 83). A autora aponta para a necessidade de investimentos maciços na formação de profissionais direcionadas à inclusão escolar “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 81).

No âmbito estrutural, novos desafios e novas problemáticas são apresentadas, sob a indagação de como assegurar os direitos à educação dos surdos, conforme Filietaz (2012), com acesso e permanência na escola, para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, entre outros pontos citados em documentos legais.

CONCLUSÕES

O cenário apresentado pela pesquisa e exposto no presente trabalho investigou questões como “o que o professor de artes pensa a respeito do aluno com deficiência na sua sala de aula?” “Como o professor prepara seu planejamento pensando no aluno surdo?” “Que dificuldades podem surgir nas interações aluno-professor e aluno-aluno?” “O professor de artes tem formação inicial para trabalhar com o aluno surdo?”

Três aspectos precisam ser destacados após a pesquisa: o primeiro diz respeito à formação das professoras entrevistadas – há muitos relatos de satisfação em relação a este aspecto, nos quais descrevem: que suas aulas transcorrem dentro da normalidade; que as presenças do aluno surdo e intérprete são benéficas, pois são facilmente assimiladas na rotina escolar e; que percebem um bom relacionamento entre os alunos e um bom rendimento geral do aluno surdo. Contudo, referindo-se à preparação do professor tanto na sua formação quanto no decorrer do exercício da profissão, a situação de inclusão surge como desafio, pois há a falta de formação para a atuação com o aluno que apresenta qualquer deficiência, no caso o aluno surdo. No relato das professoras registrou-se que a desinformação é geral, que no planejamento, as preocupações quanto às adaptações das ações para o aluno surdo, partem de cada uma. Portanto, não há orientação da equipe pedagógica sobre um planejamento diferenciado.

O segundo ponto aponta que todas as professoras têm apoio de intérprete da língua de sinais (Libras). Sabe-se que são poucas as pessoas com formação específica para atuarem como intérpretes da Libras. Tem crescido o número de cursos oferecidos, todavia eles se concentram nos grandes centros, atingindo um número restrito de pessoas. Desse modo, é difícil encontrar, em cidades do interior, pessoas com formação específica como intérprete da Libras e que se disponham a atuar como intérprete educacional. Portanto, destacamos como um ponto muito desta pesquisa: todas as escolas entrevistadas possuíam intérprete na sala de aula, o que facilitou até mesmo o rumo da pesquisa na questão comunicação da tríade, intérprete aluno surdo e professora regente. Isso revelou a facilidade da prática de sala de aula, destacando que mesmo assim o aluno surdo sempre quis um *feedback* da professora regente quanto à execução das tarefas.

O terceiro ponto volta-se para disciplina de Arte e sua contribuição na criatividade, desenvoltura, comunicação e expressão. A disciplina de Arte compreende as linguagens do teatro, das artes visuais, da dança e da música. Desenvolver todo um trabalho artístico com os alunos no ensino regular que compreende também o ensino para o aluno surdo, exige a preocupação quanto ao domínio das linguagens para poder ensinar. Normalmente essa disciplina é bem aceita pelos alunos em geral, sendo que cada um se identifica com uma ou outra linguagem e o seu desempenho aponta diante do sucesso das tarefas sugeridas. De certa forma, a participação dos alunos surdos é animadora. No teatro, por exemplo, gesticulam e percebem as emoções dos outros, pois a mímica para eles é natural. Através dos relatos das professoras a participação deles é muito significativa nessa linguagem. Por isso, quando convocados a se expressar por meio da mímica ou mesmo criar personagens que não falam, mas interagem uns com os outros eles participam efetivamente. Na questão das artes visuais a participação, segundo os relatos, são também significativos, pois uma vez que, entendendo a atividade comunicada pela intérprete eles realizam de certa forma tranquilamente. Notou-se que alguns alunos tiveram alguma resistência quanto à linguagem musical, embora as atividades poderiam ser representadas pela mímica, traduzindo a leitura da letra e também alguns atendiam a vibração dos sons através do chão. A dança é exemplo dessa atividade, sentindo a vibração do som, os movimentos rítmicos além de imitados, contemplavam a criatividade de acordo com a possível percepção.

A Arte propicia a convivência harmoniosa, pois é um espaço privilegiado e que oferece por meio da sensibilização ricas oportunidades para a produção do sentido.

Sob estes aspectos, consideramos que o objetivo deste estudo foi atingido, qual seja: o de investigar aspectos da formação do professor atuante na disciplina de Arte, por meio de seus relatos, que podem auxiliá-lo na educação do aluno surdo. Ao fazer a retrospectiva da pesquisa realizada, para a qual foram entrevistadas oito professoras de Arte que atuam em salas de aula frequentadas por alunos surdos, muitos pontos se destacam. Estes pontos evidenciados apresentam relação imediata com o objetivo percorrido pela pesquisa.

O que se percebeu nas respostas às diversas questões da entrevista são afirmações das professoras apontando que lidar com o aluno surdo em sala de aula não

apresenta tantas dificuldades, acredita-se que há, sim, muitas limitações a serem superadas. Por exemplo, sobre a escolha de estratégias para atuar como docente com esse aluno, é preciso que o professor avalie quando determinada estratégia se faz oportuna ou necessária, saber como se dá a apropriação do conhecimento por parte do aluno, de acordo com suas características peculiares e outras.

Estes apontamentos, ao mesmo tempo que se posicionam pertinentes e auxiliam o delinear do caminho na relação do professor com o aluno surdo, também parecem muito distantes do real quadro da educação inclusiva na escola.

Esta constatação motiva a sugerir pesquisas que identifiquem os prováveis fatores que favorecem a ocorrência dessas situações.

Quando se volta o olhar para as questões sociais no interior da Educação escolar, não raramente se depara com o embate entre ideias de sociedade democrática, multicultural, de cidadania plena e toda uma legião de exigências do mercado do capital. A educação transita como uma das mediadoras indispensáveis que visam garantir o acesso a melhores condições sociais.

Em vários momentos, as próprias professoras se manifestam com expressões que traduzem o desconhecimento a respeito do desempenho dos alunos surdos. Para exemplificar: uma das professoras comenta que “a aluna até consegue movimentos interessantes e até melhores do que as outras”. A ocorrência do “até”, por duas vezes, dá a ideia de que é uma surpresa que uma pessoa surda consiga atingir tal nível de desempenho na arte da dança; transpõe a ideia de que por ser surda, a aluna não deveria saber dançar. Ora, a particularidade é a surdez e não a coordenação motora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica apontam que o ensino da Arte em todas as suas modalidades – pintura, desenho, dança, música, teatro, entre outras – insere-se neste contexto, não somente como processo de individualização, mas também de integração, inclusão, que é a “reconciliação da singularidade pessoal com a unidade social”.

Do ponto de vista estrutural, há muitos desafios e novas problemáticas são apresentadas, sob a indagação de como assegurar os direitos à educação dos surdos, com acesso e permanência na escola, para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, entre outros pontos citados em documentos legais.

Apontando para este cenário, verifica-se a urgência de ações implementadas por políticas públicas focadas não somente nos direitos à igualdade e ao sucesso profissional, mas também ao estabelecimento de uma nova forma de pensar o coletivo, no sentido de assumir as rédeas da história, incluindo-se aos professores neste processo como atores e autores, num trabalho conjunto rumo à superação das contradições tão presentes na educação da atualidade.

No entanto, há luz no fim do túnel: a pesquisa mostra, pela análise do conteúdo das entrevistas e pelos estudos teóricos na mesma linha, que é possível refazer a educação escolar com base em novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais. Ao serem referenciadas a formação inicial e continuada de professores, com vistas aos contextos de inclusão, é fundamental ter claro que não basta capacitação docente, mas também a capacitação completa da equipe escolar: diretores, professores, supervisores, orientadores, merendeiras, todos os envolvidos, dado que portador de necessidades diferenciadas não circula somente no espaço físico da sala de aula, mas na escola, de forma geral e, mais, tem, como todos, esse direito.

Se professor tem a função de ser o mediador entre o conhecimento e o/a aluno/a portador ou não de necessidade, todo o corpo escolar deve ter um comportamento sensível no trato com a inclusão desse/a aluno/a. Sob este foco, há necessidade absoluta de capacitar estes profissionais porque não é possível cobrar sem oferecer subsídios suficientes para uma atuação satisfatória junto ao/a aluno/a em caráter de inclusão.

Em diversos momentos, as entrevistas deixam evidente que a utilização da arte na história, contribuiu para a construção do acervo cultural da humanidade. Mas evidenciam mais fortemente a função da arte, vista aqui como expressão sob diversos aspectos, altera-se em razão do contexto histórico, constituindo-se por estruturar-se em diversas linguagens: teatro (representação), poesia (expressão), dança (movimento expressivo) e artes visuais (imagem). E todas estas formas de expressão, conforme as professoras entrevistadas impulsionam o aluno surdo ao próprio desenvolvimento.

Todas as formas de expressão representam uma forma de cultura. A do surdo expressa a cultura visual que utiliza a língua de sinais como sua principal forma de expressão.

A preparação de todos os integrantes do contexto escolar para receber os

processos e sujeitos da inclusão, deve iniciar na universidade para aquelas funções que demandam formação superior e dentro da própria instituição escolar para aqueles a quem nunca foi exigida qualquer formação para lidar com a diversidade e a inclusão no contexto escolar. No entanto, antes mesmo de o profissional buscar se especializar em alguma outra atividade, ele deve se capacitar ou mesmo se preocupar em se capacitar para lidar com os seres humanos especiais.

No sentido de lidar com o/a aluno/a surdo/a, temática a que se voltou a presente dissertação, é possível que cada um conheça em seu círculo pessoas surdas: são vozes de um silêncio que não estamos acostumados a vivenciar. E isto incomoda professor/es, especialmente quando não faz ideia de como agir com este sujeito em seu contexto de ensino e de aprendizagem. Esta inquietação o faz indagar sobre a própria formação docente inicial.

Considera-se que o presente estudo indica a possibilidade de se pensar em recursos facilitadores da aprendizagem do surdo. A adoção de maior atenção ao ensino de Arte pode ser um deles, assim como outras medidas, como a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura, devem ser medidas exploradas, descobertas e até mesmo criadas com o objetivo de possibilitar metodologias e um currículo escolar que seja adequado às diferenças do aluno surdo, possibilitando sua real inclusão na escola.

Sobre o discurso da inclusão – a teoria e a prática – é preciso que se entenda que as ações de conscientização sobre inclusão devem ser contínuas e abranger desde os estudantes prestes a se tornarem professores, como a comunidade em geral: funcionários, professores, alunos, famílias. O saber que o estudante de licenciatura vai angariar na prática por meio dos estágios curriculares será decisivo para seus encaminhamentos profissionais.

Assim, entre tantas percepções advindas desta pesquisa, encontrou-se que a gestão, em todos os níveis da educação, deve estar voltada para realizar a função inclusiva da escola, não somente na disciplina de Arte, mas em todas as disciplinas, em todos os espaços, em todas as atividades, exercendo propulsão para o desenvolvimento do aluno surdo.

A respeito dos resultados e discussões: por que se aprende uma segunda língua? O que motiva aprender Inglês? E Libras? Não há respostas prontas. O tratamento dado a

Libras na formação seria de desvalorização e desprestígio? Será que ter o simples contato com Libras na graduação basta para educar o surdo? São perguntas que demanda respostas complexas. E são respostas que não surgem do vazio.

Para futuras pesquisas, destaca-se a necessidade do estudo em recortes das diversas modalidades de Arte no ensino do surdo: a representação, o movimento, as artes plásticas. Outros recortes para futuras pesquisas poderiam ser: o estudo indicativo da revisão de currículos para os cursos de formação docente; a implementação de políticas públicas para valorizar o ensino da Arte na educação do surdo, entre outras possibilidades.

E, sendo assim, encerra-se a presente dissertação, concluindo, que a inclusão não é um ato isolado, mas um trabalho coletivo incansável, como vários dos autores nos ajudaram a defender na análise da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, E. Educação para todos: torna-la uma realidade. In. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Minha escola recebeu alunos para a inclusão. Que faço agora?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5.ed., Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

ANDRADE, Simone Girardi. Ação docente, formação continuada e inclusão escolar. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em 21 mar 2014, 15h19m

ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. In. **Poiésis**. Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/File/24/25>> Acesso em 21 mar 2014, 08h15m.

ANDRETTA, S. Atelier de Criatividade em gravura como fonte mediadora nos processos de interação educativa. In: **Encontro Anual de Iniciação Científica**. São José dos Campos. SP. UNIVAP. Anais.../ Universidade do Vale do Paraíba, 1999.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa Pereira. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. In. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação de Marabá. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>, acesso em 27 jan 2015, 15h48m.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8.ed., M. Lahual & Y. Frateschi Vieira, trads. São Paulo: Hucitec, 1997.

BASTOS, J. C. **Vocabulário básico em um grupo de crianças na faixa etária de 1 ano a 2 anos e 6 meses do Balneário Camboriú e Itajaí: Discussão da Metodologia de Coleta**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2000.

BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. Estudos surdos no século 21: “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana.. In. ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs) **Educação de Surdos em Debate**. Fundação Araucária. Curitiba: Assoc. Brasileiras de Editoras Universitárias, 2012.

BONETI, R. V. F. A organização escolar e a inclusão das diferenças na sala de aula: só as adaptações curriculares resolvem? Cap. IX (pp. 85-91). In. **III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down**. Anais. Curitiba. Brasil, 2000.

BONFIM, Rute Oliveira do; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Surdez, Mediação e Linguagem na Escola. In. **Psicologia UsP**, São Paulo, abril/junho, 2010, 21(2), 417-437.

BORNE, R. **Representações sociais da surdez**. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 161**. Brasília, 1986.

BRASIL. Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBE, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Brasília, 2006.

BRASIL. SEESP/MEC. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4.ed. / elaboração Profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal et. al.. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In. BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008.

CASTRO, Eliane Dias de; SILVA, Dilma de Melo. Habitando os campos da arte e da terapia ocupacional: percursos teóricos e reflexões. In. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. V.13, n.1, p.1-8, jan./abr.2002.

CASTRO, Eliane Dias da. **Atividades artísticas e terapia ocupacional: construção de linguagens e inclusão social**. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

COSTA, Lucyenne Matos Machado da. **Ser bilíngue numa sociedade de controle: “Estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea**. Artigo avulso. Vitória, ES Brasil: 2008.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J.P.;CRUZ, G.C.;MIURA,R.K.K.;P.M.;OLIVEIRA,R.T.O.(Org.).**Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2014, p.13-36.

DARROW, Alice-Ann. Music Educators' perceptions regarding the inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. In. **Journal of Music Therapy**, 36, 254-273: Vol. 36, nº.4, p. 254-273.Universidade do Kansas, 1999.

DARROW, Alice-Ann. **Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music**. Research Studies in Music Education. Number 21, 2003.

DARROW, Alice-Ann. **Teaching Students with Hearing Losses**. General Music Today, 2007.

DARROW, Alice-Ann. **Teaching Students with Hearing Losses**. General Music Today, 2008.

DE LEMOS, C. T. G. A criança com(o) ponto de interrogação. In R. R. Lamprecht, Aquisição de linguagem: questões e análises (pp. 39-50). Porto Alegre: Editora da PUCRS, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELGADO-PINHEIRO, Eliane Maria Carrit; OMOTE, Sadao. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. In. **Rev. CEFAC**, Unesp, São Paulo, 2010 Jul-Ago; 12(4):633-640.

FELIPE, T. Bilinguismo e Surdez. In. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Vol.14, Florianópolis, UFSC, 1989.

FERNANDES, S. de F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, PR: UFPR. Tese de Doutorado em Letras, 2003.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. UFRJ, 1995.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 1.ed., Petrópolis: Vozes, 2008, v.1, disponível em http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf, acesso em 17 abril 2014, 12h20m.

FILIETAZ, Marta Rejane Proença. A idiosincrasia profissional instituída para a educação bilíngue. In. ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Educação de Surdos em Debate**. Fundação Araucária. Curitiba: Assoc. Brasileiras de Editoras Universitárias, 2012.

FINCK, Regina. **Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Tese de Doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FONTANA, R. C. A inclusão dos professores na educação inclusiva. 2000 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>> Acesso em 21 mar 2014, 21h13m.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Loure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso do Collège de France (1975-76). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias do eu e outros textos relacionados**. Barcelona: Piadós, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 47.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALBRAITH, John Kennet. **A era da incerteza**. São Paulo: Pioneira, 1986.

GALLO, Sílvia. Uma apresentação: diferenças e educação; governmento e resistência. In. LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 fev 2014, 10h45m.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLENNIE, Evelyn. **Disability Essay**. 2008a

GLENNIE, Evelyn. **The Hearing Essay**. 2008b

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**, 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus., 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina (et al). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Relatório de Pesquisa. In. . **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música. Dissertação de Mestrado em Ciências - Audiologia**. PUC-SP, 1983.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo, representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora , 2003.

HAHN, Rosimêri Schuck; SOUZA, Regina Maria de. Surdos e ouvintes em contexto bilíngue no ensino médio: sobre as (im)possibilidades da inclusão. In. ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Educação de Surdos em Debate**. Fundação Araucária. Curitiba: Assoc. Brasileiras de Editoras Universitárias, 2012.

HATTGE, Morgana Domênica. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governamento na escola inclusiva. In. LOPES, Maura Corcini Lopes; HATTGE, Morgana Domênica. (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HOFFMANN, Jussara. Prefácio. Inclusão: sonhar um sonho possível!. In. CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KAGAN, M. El arte en el sistema de la actividad humana. In: **Estética**, selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

KARNOPP, L.B.; KLEIN, M. Narrativas de professoras sobre a(s) Língua(s) na educação de surdos. In. **Revista Educação & Realidade**. V.32, nov/dez, 2007.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KLAUS, Viviane. Escola, modernidade e contemporaneidade. In. LOPES, Maura Corcini Lopes; HATTGE, Morgana Domênica. (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação Escolar: prática que governa. In. LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KROEFF, Adriane Maria Santos. Deficiência auditiva/surdez. In: GOMES, Márcio. **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2.ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In. **Cadernos CEDES**, v.19, n.46, Campinas, 1999.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, A.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In. **Caderno CEDES**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.

LADE, Marcela Lazzarini de. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. In. **Revista de Educação**. Juiz de Fora-MG: Ed. da UFJF, 2005.

LOPES, V.P. et. al. Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autônoma dos Açores. In. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [S.I], v.3, n.1, p.47-60, 2006.

LUIZ, T. R. B.; ARAÚJO, P. F. Avaliação de um programa de atividade rítmica adaptada para variação dos parâmetros de velocidade do ritmo para pessoas surdas. In. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.11, n.3, p.27-32, 2003.

MALLMANN, Fagner Michel et al. A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante: um Olhar para os Discursos dos Educadores. In. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, Jan.-Mar., 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Social: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. In. **Didática**. V.26/27, p.149-158, São Paulo, 2006.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. Londrina: Eduel, 2003.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Tarso. Estatuto de cientificidade da Pedagogia IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez. 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, 2006.

MICHELETTO, Franciane Sonni M. **Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. In. **Educação Temática Digital**. v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006.

MONTEZUMA; Maria Augusta L. (et al). Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora. In. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.17, nr.02, Marília, Maio-Agosto, 2011.

NERY, Clarisse Alabarce e BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. In. **Paidéia**. FCM - Universidade Estadual de Campinas, 2004.

NORONHA-SOUZA, Ana Elisa Lara de. Reabilitação oral e os dispositivos de amplificação sonora. In. BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Série: Saberes e práticas da inclusão. 2.ed. Coordenação geral SEESP/MEC, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. Inovação. In. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Porto, v. 4, n. 1, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido [et.al.]. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido, Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In. **Nuances**. Vol. III, Faculdade de Educação USP, Setembro de 1997.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Reimpressão 2008, Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, Paulo. A exclusão nas escolas. In. RAMOS, Paulo. **Educação inclusiva: histórias que (des)encantam a educação**. Blumenau-SC: Ceitec Odorizzi, 2008.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. Tese de Doutorado. UNB, Brasília, DF, 2011.

REILY, Lucia. O ensino de Artes visuais na escola no contexto da inclusão. In. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.30, n.80, p.84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14 mar 2014, 22h43m.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In. QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

REIS, Flaviane. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. In. ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Educação de Surdos em Debate**. Fundação Araucária. Curitiba: Assoc. Brasileiras de Editoras Universitárias, 2012.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In. LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (orgs). **Inclusão Escolar: conjuntos e práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Iolanda Montano dos. Um corpo mais perfeito. In. LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (orgs). **Inclusão Escolar: conjuntos e práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In. RIBEIRO, P.R.c. et al (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da UFRG, 2007.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. In. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.17-32, 2012.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor. In. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Universidade de Campinas, Mai-Ago 2003, Vol. 19 n. 2, pp. 173-176.

SKUTNABB-KANGAS, T. Direitos Linguísticos Humanos: um pré-requisito para o bilinguismo. In. **Bilinguismo nas diferenças educacionais**. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl. 1994.

SOARES, Lisabeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

SOUZA, R. M. Que palavra que te falta? In. **Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M. Língua e sujeito de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In. ARANTES, V.A., (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Silvani. **Educação de Surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, SC, 2011.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In. **Educação temática digital**. v. 7, n. 2, p. 244-252, 2006.

TRENCH, M. C. B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In. LOPES, Alice Asimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. In: **Cadernos do Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed., Tradução Brasileira da tradução Inglês do original Russo de 1934. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de surdos e preconceito**. 1.ed., Curitiba, PR: CRV, 2012.

WITKOSKI, Silvia Andreis; DOUETTES, Brenno B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In. ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs). **Educação de Surdos em Debate**. Fundação Araucária. Curitiba: Assoc. Brasileiras de Editoras Universitárias, 2012.

WOOD. D. **Ensinando e falando com crianças surdas**. 3.ed., Great Britain: John Willey & Sons, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del professor: tendencias actuales em Estados Unidos. In. VILLA, A. (Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1993.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Estou realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-UNESP/ Marília intitulada ***Considerações do professor de arte sobre a própria formação para o contexto da educação inclusiva***. O objetivo desta é Investigar a formação do professor de arte para atuar na educação do aluno surdo por meio do relato do professor atuante na disciplina de artes. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício da escola. Durante a realização da pesquisa será realizada a seguinte atividade: entrevista com os professores participantes. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) Descrever etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada).
- B) Garantir orientações e seguimento para professores participantes.
- C) Utilizar as informações obtidas nessa pesquisa para posteriores trabalhos e estudos.

Eu, _____ portador do RG _____
 _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada
Considerações do professor de arte sobre a própria formação para o contexto da educação inclusiva a ser realizada no (na) escola _____.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do professor: _____
 Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone 45 99930507 Flóida Moura Rocha Carlesso Batista (14) 98174-1125 falar com Jáima Pinheiro de Oliveira docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília.

Autorizo,
 Data: ____/____/____

 Nome / Assinatura



Roteiro de Entrevista

1. Qual o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Qual a sua formação?
4. Há quanto tempo você atua como professora? E a quanto tempo como professora de arte?
5. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
6. Na sua escola tem alunos com deficiência?
7. Você já trabalhou com alunos com deficiência na sua sala de aula?
8. Há quanto tempo você trabalha com alunos surdos?
9. Quantos alunos surdos você trabalha atualmente em sala de aula?
10. Você teve algum conteúdo ou disciplina no curso de graduação para colaborar na sua prática com os alunos surdos?
11. O conteúdo foi suficiente para sua atuação com os alunos surdos?
12. Você fez algum tipo de curso complementar à sua formação?
13. Estes cursos contribuíram para o seu trabalho com o aluno com surdez?
14. Você recebe alguma orientação ou apoio para trabalhar com alunos surdos?
15. (profissionais da saúde ou secretaria da educação)
16. Você acha que seria necessário cursos complementares para auxiliar na sua formação e atuação com o aluno surdo?
17. O que pensa a respeito da Formação de Professores de Artes para atuar junto aos alunos surdos no ensino regular?
18. Como são propostas as atividades de artes para esses alunos?
19. Os alunos surdos participam de todas as atividades da disciplina?
20. Você tem interprete na sua sala de aula?
21. No caso sim, como é feito o trabalho?
22. É trabalhada a música em suas aulas? Como? Quais são os objetivos?
23. E o teatro? Você considera essa modalidade importante para os alunos, por quê?
24. Os alunos com surdez gostam de participar dessa atividade?
25. Como é feita a elaboração da peça, quem ajuda?
26. Como o aluno com surdez se comporta nos momentos de preparação ou ensaio dessa atividade?
27. E as artes visuais, como são trabalhadas?
28. Os alunos com surdez gostam de participar, desenhar, pintar, trabalhar com argila, massinha?
29. Você considera importante essas atividades? Por quê?
30. Como Você acredita que o desenho pode contribuir com os alunos surdos?
31. E a dança? Com que finalidade ela é trabalhada?
32. Todos os alunos participam? Como?
33. Você já utilizou alguma estratégia utilizando as várias modalidades da disciplina de Artes para contribuir com a socialização desses alunos?

35. Quais estratégias?
36. Você precisa de algum material específico para que ele possa entender o que deve ser realizado?
37. Você consegue desenvolver as atividades previstas no planejamento com o seu aluno com surdez?
38. Quais as principais habilidades do seu aluno na sua disciplina?
39. Você percebe quais seriam as necessidades e dificuldades deste aluno na sua disciplina?
40. Quais os outros professores atuantes na sua sala?
41. Você realiza o seu planejamento e estratégias em conjunto com os demais professores?
Ou você realiza seu planejamento sozinha?
42. Acontece troca de experiências entre você e os demais professores?
43. Você acredita ser necessário fazer adaptações nas atividades propostas ao aluno surdo?
44. Você faz estas adaptações? Como são feitas essas adaptações?
45. Aconteceu mudança no currículo da escola desde a inclusão desses alunos?
46. E no seu planejamento?
47. Você acredita que a disciplina de Artes pode contribuir para o ensino de conteúdos pedagógicos do planejamento? Quais os conteúdos?
48. Em sua opinião, que conteúdos / programas devem (deveriam) constar do(s) Currículo(s) dos Cursos de Formação de Professores de Arte? Justifique:
49. Você acredita que o conteúdo da disciplina de Artes pode contribuir para a inclusão escolar do aluno surdo?
50. Você acredita que seja importante a formação continuada do professor para que ele se prepare para a educação inclusiva?
51. Sugestões para a formação inicial do professor de Arte. Enumere 4 – em ordem decrescente de importância: